



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Severino Domingos Mendes Fernandes

DESCOBRIR A IDENTIDADE USANDO A FOTOGRAFIA:
INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NUMA TURMA DO 5º ANO

Mestrado em Educação
Área de Especialização em Educação Artística

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Célia Maria de Castro Almeida

Fevereiro de 2011

À Conceição, João, Francisca e Leonor,
e a todos que me permitem poder responder à pergunta –

Quem sou eu?

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Célia Maria de Castro Almeida, pela competência científica, acompanhamento constante, dedicação, compreensão e estímulo, assim como pelas correcções e sugestões relevantes feitas durante a orientação. Também pela confiança e coragem demonstrada, afinal a distância tornou-se curta...muito obrigado.

À Professora Doutora Anabela da Silva Moura Correia, pelo constante apoio e disponibilidade.

Aos alunos do quinto ano, turma B, bem como aos seus encarregados de educação, pelo entusiasmo e interesse demonstrado ao longo de todo o projecto.

Ao Conselho Executivo da Escola do Ensino Básico, 2º e 3º Ciclos de Briteiros, por todas as facilidades e excelentes condições de trabalho que me proporcionaram.

Ao Professor Orlando Correia, amigo e companheiro de trabalho, pelo incentivo constante.

Ao Pedro Fernandes, pela tradução do resumo.

A toda a família, pela preocupação e ajuda.

Mestre não é quem ensina, mas quem, de repente, aprende.

João Guimarães Rosa

RESUMO

Num mundo globalizado, onde se intensificam e se alargam os processos de intercâmbio cultural, bem como se multiplicam as identidades específicas e particularistas, a consciência de si e do outro tende a esbater-se. A multiculturalidade, cada vez mais exacerbada na contemporaneidade, requer uma educação capaz de proporcionar aos alunos não só uma maior consciência de si, mas também do meio cultural onde se inserem e das diferentes realidades do mundo onde vivem. Aos professores são solicitados novos métodos e estratégias de ensino/aprendizagem que, conducentes com os princípios de uma escola inclusiva, sejam capazes de conduzir à melhoria do desempenho discente. Diante deste cenário algumas indagações se impõem aos educadores. Como professor de educação artística senti-me desafiado a encontrar respostas para as questões: a) como abordar o conceito de identidade na disciplina de Educação Visual e Tecnológica?; b) ao reflectir sobre o conceito de identidade os alunos poderão ter uma melhor compreensão de si e do outro?; c) conhecer melhor os alunos contribui para por em prática os princípios de uma escola inclusiva? Estas questões alavancaram a investigação em pauta, cujas principais finalidades foram usar a fotografia como recurso artístico e aferir novas estratégias de ensino/aprendizagem em Educação Visual e Tecnológica que, em consonância com os princípios de uma proposta de educação artística multicultural e inclusiva, levassem à compreensão do conceito de identidade. A investigação compreendeu uma revisão de literatura nacional e internacional acerca da identidade, da educação inclusiva, da abordagem multicultural para o ensino das artes, e da fotografia como prática artística. O estudo, de natureza qualitativa, foi desenvolvido por meio de investigação-acção, seguindo o modelo de Elliot. Uma intervenção curricular foi realizada na disciplina Educação Visual e Tecnológica, ofertada a uma turma do 5º ano de escolaridade da Escola do Ensino Básico 2º e 3º Ciclos de Briteiros. A intervenção pedagógica ocorreu por meio do projecto *Descobrir a identidade através da fotografia*, que explorou o uso da fotografia em contexto familiar e escolar. Os dados foram recolhidos por meio de observação participante, questionários e vídeo gravações, em notas de campo, registos audiovisuais, planos de aula e produções dos alunos (fotografias e comentários escritos). Os registos foram tratados, organizados e sistematizados; posteriormente foram comparados e alvo de uma análise interpretativa, conforme a técnica da triangulação. Os resultados obtidos demonstraram ser possível abordar o conceito de identidade em Educação Visual e Tecnológica. O projecto possibilitou aos alunos entender o conceito de identidade, ampliar o conhecimento que têm de si e proporcionar o conhecimento de si aos outros, além de passarem a considerar como positiva a diferença; favoreceu as interações casa/escola e, aos professores participantes da pesquisa, possibilitou conhecerem melhor cada aluno em particular. Os conhecimentos resultantes desta investigação poderão ser úteis aos professores que procuram resolução para idênticos problemas e que actuam em escolas de funcionamento semelhante ao da escola enfocada na pesquisa.

Palavras-chave: Educação artística; identidade; escola inclusiva; fotografia.

ABSTRACT

In a globalized world, where the processes of cultural exchange are widening and intensifying, and specific, individual identities are multiplying, awareness of self and the other tends to blur. Multiculturalism, increasingly evident in today's world, requires an education system that not only provides students with greater self-awareness, but also a consciousness of their cultural environment and the different realities of the world in which they live. Teachers are required to develop new teaching methods and strategies which are compatible with the principles of inclusive education, and which will lead to improved student performance. In the face of these demands, educators are obliged to consider a number of questions. As an art education teacher, I felt challenged to find answers to the following questions: a) how to approach the concept of identity within the subject of Visual and Technological Art Education? b) reflecting on the concept of identity, could pupils have a better understanding of self and the other? c) if teachers know their students better, can this knowledge contribute to putting into practice the principles of inclusive education? These questions form the basis of this study, whose main aims were to use photography as an artistic resource, and assess new teaching strategies for Visual and Technological Art Education which, in line with the principles of a proposal for a multicultural and inclusive art education, would lead to a deeper understanding of the concept of identity. The investigation encompassed a review of national and international literature about identity, inclusive education, a multicultural approach to teaching art, and photography as an artistic practice. The study was qualitative, and was undertaken using action research, following Elliot's model. A curricular adjustment was made to the Visual and Technological Art Education course, offered to a class of 5th graders at the Middle and High school of Briteiros. The educational intervention took place through the project "Discovering identity through photography", which explored the use of photography at home and school. Data were collected through participant observation, questionnaires and video recordings, field notes, audiovisual recordings, lesson plans and students' productions (photographs and written comments). The records were processed, organized and systematized, and were subsequently compared and subjected to an interpretive analysis, according to the triangulation technique. The results demonstrated that it is possible to deal with the concept of identity in Visual and Technological Art Education. The project helped the students understand the concept of identity, broaden the knowledge they have of themselves and share this knowledge with others, as well as learn to consider difference as positive; the project also facilitated home / school interactions, and the teachers participating in the research were able to become more familiar with and gain a better understanding of, individual students. The knowledge resulting from this research may be useful to other teachers aiming to solve similar problems, and who are active in schools similar to the one involved in this study.

Keywords: Artistic education; identity; inclusive school; photography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia. Omã. Wahiba Desert. 1990, 1x1m. Autor: António Moreira dos Santos.....	68
Figura 2 – Fotografia. Bafatá/Capé. Guiné Bissau. 1998, 1x1m. Autor: António Moreira dos Santos.....	68
Figura 3 – Fotografia. Pisac. Perú. 2007, 1x1m. Autor: António Moreira dos Santos	68
Figura 4 – Fotografia. Serengeti. Tanzania. 2000, 1x1m. Autor: António Moreira dos Santos.....	68
Figura 5 – Fotografia. Mandalay. Myanmar. 2009, 1x1m. Autor: António Moreira dos Santos.....	69
Figura 6 – Fotografia. Antalya. Turquia. 1996, 1x1m. Autor: António Moreira dos Santos	69
Figura 7 – Fotografia. Identidade ou a sua ausência X. Autor: Severino Fernandes	72
Figura 8 – Fotografia. Identidade ou a sua ausência Y. Autor: Severino Fernandes	72
Figura 9 – <i>Quem sou eu?</i> Apresentação da aluna A1.....	75
Figura 10 – <i>Quem sou eu?</i> Apresentação do aluno A10.....	75
Figura 11 – <i>Quem sou eu?</i> Apresentação da aluna A5.....	75
Figura 12 – <i>Quem sou eu?</i> Apresentação do aluno A9.....	75
Figura 13 – Fotografia: <i>Quem sou eu?</i> Autora: Aluna A5.....	76
Figura 14 – Fotografia: <i>Quem sou eu?</i> Autor: Aluno A12.....	76
Figura 15 – Fotografia: <i>Quem sou eu?</i> Autor: Aluna A8.....	77
Figura 16 – Quem somos nós? Tradições da minha família ou da <i>minha terra</i> . Colocação das fotografias no placard.....	80
Figura 17 – Quem somos nós? Tradições da minha família ou da minha terra. Apresentação do aluno A3.....	80
Figura 18 – Quem somos nós? Tradições da minha família ou da minha terra. Apresentação da aluna A6.....	80
Figura 19 – Quem somos nós? Tradições da minha família ou da minha terra. Apresentação do aluno A17.....	80
Figura 20 – Quem somos nós? Tradições da minha família ou da minha terra. Apresentação da aluna A8.....	81

Figura 21 – Quem somos nós? Tradições da minha família ou da minha terra. Apresentação do aluno A16.....	81
Figura 22 – <i>Quem somos nós? Tradições da minha família ou da minha terra.</i> A noite de Natal. Fotografia realizada pelo aluno A16	82
Figura 23 – <i>Quem somos nós? Tradições da minha família ou da minha terra.</i> Visita ao presépio. Fotografia realizada pelo aluno A4	82
Figura 24 – <i>Quem somos nós? Tradições da minha família ou da minha terra.</i> Férias na praia da Póvoa de Varzim. Digitalização de uma fotografia da aluna A5.....	82
Figura 25 – <i>Quem somos nós? Tradições da minha família ou da minha terra.</i> Aniversário. Digitalização de uma fotografia da aluna A1	82
Figura 26 – <i>Quem somos nós? Tradições da minha família ou da minha terra.</i> A minha primeira comunhão. Digitalização de uma fotografia da aluna A15	83
Figura 27 – <i>Quem somos nós? Tradições da minha família ou da minha terra.</i> Baptizado. Digitalização de uma fotografia do aluno A2.....	83

LISTA DE SIGLAS

AVEB – Agrupamento de Escolas de Briteiros
EE – Encarregado de educação
EVT – Educação Visual e Tecnológica
CNE – Conselho Nacional Educação
IDDC - International Disability and Development Consortium
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
ME – Ministério da educação
NEE – Necessidades educativas especiais
OEI – Organização dos Estados Iberoamericanos
ONG – Organização não governamental
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 REVISÃO DA LITERATURA	7
1.1 Educação artística – breve histórico.....	7
1.2 A inovação em educação e a necessidade de mudança	11
1.3 O multiculturalismo	14
1.3.1 Educação artística multicultural	20
1.4 Conceitos breves de identidade.....	23
1.5 Fotografia e identidade – pontos de contacto	26
1.5.1 Fotografia: do analógico ao digital.....	28
1.5.2 Fotografia como prática artística.....	31
1.5.3 A fotografia na disciplina de Educação Visual e Tecnológica.....	33
1.5.4 Para decifrar a fotografia.....	35
1.6 Uma visão sobre a educação inclusiva na actualidade	38
Sumário.....	43
CAPÍTULO 2 A PESQUISA	45
2.1 Escolha do método de investigação.....	45
2.1.1 Vantagens e desvantagens da opção metodológica.....	49
2.2 Sujeitos, participantes e contexto da investigação.....	51
2.3 Recolha de dados	53
2.3.1 Observação participante	53
2.3.2 Questionário.....	54
2.4 Registos audiovisuais, visuais e escritos	55
2.5 Análise de dados	56
2.6 Considerações éticas.....	58
2.7 Desenvolvimento da investigação-acção	58
2.7.1 Descrição do ciclo um.....	59
2.7.2 Descrição do ciclo dois	62
2.7.3 Descrição do ciclo três.....	65
Sumário.....	86
CAPÍTULO 3 ANÁLISE DE DADOS	87
3.1 Sobre o comportamento e interesse dos alunos e encarregados de educação....	87

3.2 Sobre a opção pela fotografia.....	90
3.3 Sobre a opção pela educação artística multicultural.....	97
3.4 Sobre a descoberta da identidade	102
3.5 Sobre a educação inclusiva: um “clic”	107
Sumário.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
BIBLIOGRAFIA.....	117
ANEXO A - Gráficos	132
ANEXO B - Tabelas	134
ANEXO C - Pedido de autorização ao órgão de gestão.....	136
ANEXO D - Contrato com o observador.....	137
ANEXO E - Convite – reunião encarregados educação dia 24 de Setembro	138
ANEXO F - Convite – reunião encarregados educação dia 15 de Novembro	139
ANEXO G - Autorização para utilização de material e imagem dos alunos.....	140
ANEXO H - Questionário inicial aos alunos	141
ANEXO I - Grelha síntese das respostas ao questionário inicial aos alunos	142
ANEXO J- Ficha de trabalho – <i>Quem sou eu?</i>	143
ANEXO K - Narrativas visuais e escritas dos alunos - <i>Quem sou eu?</i>	144
ANEXO L - Quem somos nós? – Tradições da minha família ou da minha terra. Guião para leitura da fotografia	151
ANEXO M - Questionário final aos alunos	152
ANEXO N - Grelha síntese das respostas ao questionário final aos alunos.....	153
ANEXO O - Questionário aos encarregados de educação.....	156
ANEXO P - Grelha síntese das respostas ao questionário aos encarregados de educação.....	157

INTRODUÇÃO

Indiscutivelmente, a arte e a educação, ao longo da história da humanidade, sempre estiveram ligadas. Desde os primórdios da vida humana a experiência estética e os trabalhos artísticos foram marcando os primeiros passos do homem na construção da cultura. Cantar, dançar, desenhar ou pintar, a par dos próprios valores morais e religiosos, entre outros, sempre fizeram parte daquilo a que chamamos cultura de um povo.

Por esta razão, podemos afirmar que a importância da educação artística para a formação das crianças, jovens e adultos — na educação geral e escolar — está ligada à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade, o que a torna um dos factores fundamentais da humanização.

A virtude da expressão artística não reside apenas na sua contribuição para o desenvolvimento e promoção da criatividade no ser humano. A arte é também indispensável enquanto meio para a compreensão de si e do outro, e para a interacção entre os indivíduos e com o mundo em que vivem.

Na actualidade vivemos num mundo globalizado e de grande diversidade cultural. Daí a necessidade de a educação escolar preocupar-se em formar cidadãos capazes de estabelecer uma relação responsável e ética com o seu contexto social e o seu tempo histórico. A escola deverá estar apta a trabalhar a singularidade, a individualidade, as marcas pessoais, numa relação estreita de entendimento e aceitação da diversidade, da diferença e da multiplicidade cultural. A educação artística, ao possibilitar o acesso e a descodificação de outras culturas que não a dos alunos (Mason, 2001; Almeida, C., 2001; Richter, 2000) cumpre um papel fundamental nessa formação que se quer actual, humanista e integral¹.

Ao longo da educação básica o ensino artístico nas escolas deve ser abordado numa dimensão lúdica e de descoberta que o educando realiza a respeito de si mesmo e do mundo natural, cultural e social no qual vive e se insere (Ministério da Educação [ME], 2001). A adopção de pedagogias reflexivas e críticas e as novas tecnologias ampliam as oportunidades de os alunos explorarem os seus mundos visuais multiculturais e multitecnológicos, ajudando-os a melhor compreenderem a arte como

¹ Por educação integral entende-se uma relação “mais harmónica entre o saber e o agir, entre o sentir e o pensar.” (Duarte Júnior, 2008, p.117).

área do conhecimento (Eça, 2008). Aos alunos é dada assim a possibilidade de se poderem expressar e comunicar por meio das diferentes linguagens artísticas, num processo de busca pessoal e/ou colectiva associada à compreensão, à imaginação, à sensibilidade e à reflexão no percurso das suas produções artísticas.

Acredita-se, hoje, que os indivíduos nas sociedades pós-industriais devem desenvolver inteligências flexíveis, competências criativas verbais e não verbais, e ainda, as capacidades de pensar criticamente e com imaginação (Gardner, 2008); devem desenvolver, também, uma compreensão intercultural e empatia para com a diversidade cultural (Richter, 1999, 2000; Mason, 1999, 2001; Mason, Daniel, 1993; Almeida, C., 2001; Moura 2001, 2002).

Vários estudos têm demonstrado que estes atributos pessoais podem ser adquiridos pela aprendizagem e utilização de linguagens artísticas (Eça, 2008). Educadores e professores, no ensino formal ou informal, estão a transformar as salas de aula em laboratórios pedagógicos nos quais prevalece o diálogo criativo, o ambiente de inovação e mudança, e onde são fornecidas ferramentas para desenvolver soluções para as necessidades e desafios sociais contemporâneos, tal como o da convivência com a diversidade cultural. O entendimento desses educadores e professores é o de que a educação artística, pela sua importância e versatilidade, pode ser um caminho de experimentação e implementação de práticas conducentes a uma escola inclusiva (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1994); uma escola assente na diversidade (Booth & Ainscow, 2002), onde todos os alunos tenham oportunidade de se ajudarem mutuamente, e de ensinarem e aprenderem uns com os outros (Barbosa, 2003).

Entretanto, num mundo cada vez mais globalizado e multicultural (Hall, 2005), onde se pretende um sistema de ensino que se quer cada vez mais inclusivo, mais aberto a todos, e onde todos sejam igualmente valorizados (UNESCO, 1994; Booth & Ainscow, 2002; Sanches & Teodoro, 2007) constata-se, muitas vezes, que o conhecimento que os professores têm de seus alunos é vago. O que decorre, em parte, de uma sobrecarga de trabalho, muitas vezes realizado em condições de fragmentação e isolamento. A constante exaustão e a falta de esperança em poder actuar em melhores condições de trabalho reduzem suas poucas oportunidades de reflexão acerca de questões fundamentais para a educação escolar (Fullan, 2000; Fullan & Hargreaves, 1999).

Muitas vezes, os professores conhecem os seus alunos apenas na sua superficialidade, o que contraria os princípios educativos de uma escola que se deseja inclusiva. Esta constatação, fruto de conversas ocasionais em meio escolar, levou-me à procura de estratégias e actividades capazes de me proporcionar um efectivo

conhecimento dos meus alunos. Como considera Apolinário (2007), “[...] quem conhecer os alunos e a si próprio não precisará temer o resultado de cem aulas. Quem se conhecer, mas não os alunos, para cada aula bem sucedida também terá uma mal sucedida.” (p.68). Este ensinamento demonstra bem a importância de o professor conhecer as singularidades de cada aluno, o que torna cada um diferente do outro. Para o professor é essencial perceber os hábitos, as dificuldades ou os interesses de cada discente em particular. E, ao atender a esse conjunto de características próprias e exclusivas de cada indivíduo, certamente estará no caminho da descoberta da identidade dos seus alunos.

Segundo Hall (2005) a identidade característica do sujeito pós-moderno não é fixa ou permanente, antes pelo contrário, é “uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (p. 13). Sendo assim, a identidade constrói-se todos os dias pela convivência com as diferentes identidades dos demais indivíduos de um grupo sociocultural. Para Costa (2002) e Caetano (2007a) esta mutabilidade da identidade confere dificuldade no efectivo conhecimento do eu e do outro.

Sensibilizado por esta problemática, mas também por razões de âmbito pessoal e profissional, propus-me realizar um estudo acerca da identidade de meus alunos. Trabalho há dezasseis anos na Escola do Ensino Básico 2º e 3º Ciclos de Briteiros. Para além de professor de Educação Visual e Tecnológica já percorri, durante este tempo, alguns cargos de liderança intermédia: director de turma, coordenador dos directores de turma ou membro da assembleia-geral da escola. Durante as inúmeras reuniões de coordenação funcional ou orientação pedagógica tenho assistido, cada vez com mais frequência, a debates sobre a qualidade do ensino, a necessidade de alteração de métodos ou a procura de alternativas capazes de melhorarem os resultados dos alunos. Daí o meu interesse em desenvolver uma investigação que me permitisse aumentar o conhecimento acerca dos meus alunos; que me permitisse conhecer os seus interesses, as suas motivações, as suas dificuldades ou angústias para, a partir desse conhecimento, buscar estratégias de ensino e aprendizagem da educação artística que os ajudassem a superar as suas dificuldades. Foi este interesse que me motivou a elaborar, implementar e avaliar uma proposta capaz de dar resposta às inquietações que surgem quando se busca uma escola de sucesso para a sociedade portuguesa actual.

Para além de meu interesse pessoal, este estudo justifica-se por buscar atender à Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro (ME, 2002), que ressalta a necessidade de os

profissionais da educação buscarem uma cultura de inovação e de fomento das boas práticas educativas.² No mesmo sentido a Declaração de Salamanca, no artigo 38º, salienta que “a difusão de exemplos de uma boa prática pode ajudar a promover o ensino aprendizagem” e “a informação sobre resultados de investigações recentes e pertinentes podem ser úteis” para essa promoção (UNESCO, 1994, p.24).

Tal como ocorre nas demais áreas de conhecimento, o ensino de arte requer a formação contínua do professor, bem como o seu exercício nas linguagens artísticas para que ele possa orientar, de modo seguro, firme e sensível, a inserção de todos os alunos no universo artístico. Esse processo continuado de aperfeiçoamento deve possibilitar ao professor uma reflexão que o leve a ampliar o seu conhecimento em arte e a reformular continuamente a sua prática pedagógica, de modo a superar as dificuldades e a reunir elementos para que seja efectivo o conhecimento e o apoio dado aos seus alunos.

Face ao exposto optei por desenvolver uma investigação que contribuisse para o aperfeiçoamento da minha prática profissional e que, ao mesmo tempo, colaborasse para a melhoria dos resultados escolares da comunidade educativa onde me incluo, numa perspectiva de escola inclusiva, inovadora e bem sucedida.

Determinei “identidade” como temática central da pesquisa, e nesse sentido encaminhei a investigação para um entrelaçamento desta temática com a fotografia e a prática artística, tentando buscar respostas às seguintes questões:

- a) É possível abordar o conceito de identidade na disciplina Educação Visual e Tecnológica? Como?
- b) Reflectir sobre o conceito de identidade contribui para uma melhor compreensão de si e do outro?
- c) A consciência de si e das diferentes identidades presentes em um grupo sociocultural pode contribuir para que os alunos valorizem os princípios de uma escola inclusiva?
- d) Discutir a identidade dos alunos colabora para que os professores venham a conhecer melhor cada aluno em particular?
- e) A fotografia pode ser usada como recurso para a compreensão do conceito de identidade? Como?

² A pressão sobre a escola para que esta recomendação seja acatada é cada vez mais acentuada (Fullan, 2005; Navarro, 2000), materializando-se anualmente pela apresentação das classificações em âmbito nacional (rankings, resultados dos exames). No contexto local também as equipas de inspectores realizam avaliações externas e, assim, tentam aferir a qualidade da escola através de itens como: sucesso académico, diferenciação e apoios ou abertura à inovação (ME, 2010).

A investigação foi desenvolvida com a finalidade de avaliar a eficácia de novas estratégias de ensino/aprendizagem em Educação Visual e Tecnológica capazes de fomentar a compreensão do conceito de identidade. Para tanto, foi elaborado, implementado e avaliado o projecto “*Descobrir a identidade através da fotografia*”, desenvolvido na Escola do Ensino Básico, 2º e 3º Ciclos, de Briteiros, com a turma B, do quinto ano, durante os meses de Dezembro de 2010 e Janeiro de 2011.

Neste projecto a fotografia como prática artística foi usada como meio para promover uma melhor compreensão de si e do outro. O projecto visava proporcionar um espaço de reflexão para a compreensão do conceito de identidade através da prática artística. Ou seja, tinha como objectivo principal possibilitar a cada aluno um maior conhecimento acerca da sua identidade, bem como proporcionar esse conhecimento sobre a identidade dos alunos à família, colegas e professores. O projecto também pretendeu gerar o desenvolvimento de competências e aptidões transversais tais como: autonomia, respeito pela diversidade, utilização de meios tecnológicos, e ainda, motivar os alunos para uma participação activa na aula, na escola e na sociedade.

Em suma, o projecto foi pensado como uma contribuição para melhorar a qualidade da educação, contribuindo assim para atingir os objectivos traçados no documento “*A educação que queremos para a geração dos Bicentenários – Metas educativas 2021*” (Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura [OEI], 2008).

A metodologia adoptada foi a investigação-acção, por se tratar de um tipo de investigação prática, em que o investigador se envolve activamente num trabalho colaborativo (Bogdan & Biklen, 1994), e com intenção de estudar e melhorar os conhecimentos num dado contexto (Stenhouse, 1984). Também porque a investigação-acção é considerada um método vantajoso quando aplicada no campo educacional, podendo contribuir para a melhoria da qualidade da educação (Kemmis & Mc Taggart, 1992; Elliot, 1994; Ainscow, 1999; Coutinho, 2008).

Para a realização da pesquisa contei com a colaboração do órgão de gestão da Escola do Ensino Básico 2º e 3º Ciclos, de Briteiros; dos alunos da turma B, quinto ano; dos encarregados de educação dos referidos alunos; de um professor, que desempenhou o papel de observador.

Este trabalho estrutura-se em três capítulos, além da introdução e considerações finais.

Na Introdução apresento o tema da minha investigação e faço breve revisão teórica acerca do mesmo; justifico a pertinência da pesquisa; indico o problema e as questões a ele pertinentes, os objectivos e metodologia adoptada na investigação.

No Capítulo 1 realizo uma revisão de literatura sobre questões relacionadas com a educação artística, entendida como factor de inovação, mudança e melhoria das aprendizagens em contexto escolar. Apresento uma reflexão sobre a abordagem multicultural no ensino das artes; faço uma contextualização histórica da fotografia; situo-a como prática artística na disciplina de Educação Visual e Tecnológica; apresento algumas potencialidades desta forma de representação na descoberta da identidade. Ainda neste capítulo apresento breves conceitos sobre a identidade num contexto de diversidade cultural, buscando nela alguns pontos de contacto com a fotografia. Por fim, abordo a educação inclusiva com intenção de me situar num cenário da escola actual, no qual é pedido aos professores que cada aluno seja entendido como único.

No Capítulo 2 apresento a pesquisa e abordo a metodologia adoptada, explicitando tratar-se de estudo de natureza qualitativa realizado por meio de investigação-acção segundo o modelo de Elliot (1994). Justifico a escolha, aponto as suas vantagens e desvantagens e apresento os sujeitos e o contexto da pesquisa. Esclareço sobre os procedimentos e instrumentos de recolha de dados, bem como descrevo a forma como foram utilizados e analisados. Também teço algumas considerações éticas relacionadas com as autorizações, anonimato e respeito pelos sujeitos. Neste capítulo ainda descrevo pormenorizadamente a acção pedagógica desenvolvida na escola, parte central de minha pesquisa.

No Capítulo 3 analiso os dados recolhidos no capítulo anterior enfatizando o comportamento e interesse dos alunos sujeitos da pesquisa, as opções metodológicas tomadas no decorrer da investigação e a sua relação com as estratégias de ensino/aprendizagem e os recursos utilizados durante as actividades propostas aos alunos, numa perspectiva de dar respostas às questões da investigação.

Por fim, nas Considerações Finais busco realizar uma síntese analítico-interpretativa dos dados recolhidos na pesquisa de campo à luz dos estudos teóricos sobre o tema.

O estudo ainda inclui os anexos identificados por letras (de A a P), onde são apresentados todos os materiais produzidos respeitantes a esta pesquisa, bem como as respostas dadas pelos alunos e encarregados de educação aos questionários.

CAPÍTULO 1 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura, ponto de partida desta investigação, permitiu conhecer, compreender, avaliar e sintetizar investigações já realizadas acerca da temática enfocada, bem como possibilitou identificar novas abordagens, conhecer e avaliar métodos de pesquisa, e ainda, ajudar a delimitar o problema da investigação (Cohen & Manion, 1994). Neste sentido, uma revisão da literatura rigorosa e atempada aumentou a possibilidade de uma investigação bem delineada, atraente e capaz de produzir e aumentar o conhecimento.

Neste capítulo pretendo reflectir sobre os conceitos chave da investigação: educação artística, fotografia e identidade. Nele procuro sintetizar as ideias de autores nacionais e internacionais, analiso alguns pontos de contacto em torno desses conceitos e apresento algumas possibilidades de reflexão acerca da temática em causa.

1.1 Educação artística – breve histórico

A educação artística tem sofrido variadas transformações ao longo dos tempos, sempre numa tentativa de entendimento das realidades da época e com a preocupação de dar respostas aos problemas de um dado momento.

Entre os educadores/professores a percepção de que a arte possuía potencial para a educação/formação de um homem livre, sensível e criativo, fez despontar as primeiras associações de professores de arte, em meados do século dezanove, nos Estados Unidos (Barbosa, 1989).

Já no século XX, a obra “Arte como experiência”, de John Dewey (1934)³, ajudou a redefinir o papel da arte na educação. O autor gerou uma reacção contra as práticas educativas excessivamente rígidas e formais do seu tempo ao perceber que a criança é uma criatura activa, exploradora e inquisitiva, e por isso a tarefa da educação consiste em alimentar a experiência introduzida pelo conhecimento e pelas aptidões naturais (Ghiraldelli, 2001).

³ Conferir Dewey (2008)

Para Raposo (2004) a educação artística, até então fruto de algumas experiências isoladas, começou a despertar algum interesse entre os educadores no final da Segunda Guerra Mundial. Até essa data as artes eram relegadas para as margens do currículo e da sociedade, visto estar a escola da época voltada para as áreas tecnológicas e científicas, fruto das necessidades da guerra (Cary, 1998). Finda a guerra, passou-se a questionar um sistema de ensino que pressupunha apenas o desenvolvimento intelectual do indivíduo, de fácil medição, mas de fraca abrangência quando se colocava como objectivo uma educação integral (cf. nota 1).

É nesse contexto que, com o objectivo de traçar novos caminhos para a educação artística, são realizadas conferências, criadas associações — National Art Education Association, fundada em 1947; Associação Internacional da Educação pela Arte (INSEA), criada em 1951) — e publicados livros acerca do papel das artes na educação. São dessa época os títulos “Educação pela Arte”, publicado por Herbert Read em 1943, na Inglaterra, e “Crescimento Criativo e Mental”, de Victor Lowenfeld, publicado em 1947, nos Estados Unidos da América do Norte.⁴ Allison (1998) considera que o aparecimento destas obras aumentou o estatuto da educação artística nos meios académicos; no entanto a implementação da educação pela arte em meio escolar, embora sendo entendida como benéfica, continuava pouco alicerçada. Percebiam-se as novas teorias, mas não se modificavam as práticas em curso.

O movimento “Educação Através da Arte” inspirado nas ideias de Herbert Read (Duarte Júnior, 2008) configurava uma nova alternativa para uma educação que se desejava fosse capaz de formar uma pessoa mais completa. O movimento pregava: dar à criança total liberdade de se expressar conforme a idade; criar na sala de aula um clima de confiança, de modo a evitar interferências que dificultassem ao aluno exteriorizar emoções através da arte.

Para Read (2007) a educação deveria passar pelos sentimentos e pela união de conhecimentos e saberes. A teoria que este autor defendia abrange todos os modos de auto-expressão, literária e poética (verbal), musical, auditiva, constituindo uma abordagem integral da realidade que deveria designar-se por educação estética (Raposo, 2004).

Read (2007) entendia que a arte deveria estar dentro da escola, fazer parte do currículo, agir e contagiar transversalmente todas as áreas disciplinares. Considerava a criança, o mundo que a rodeia e as suas vivências particulares pontos de partida para uma formação baseada na arte, entendida como um meio para atingir um fim e não

⁴ Conferir Read (2007) e Lowenfeld (2008).

como fim em si mesmo. No entendimento de Lindstrom (1994, p. 190), Read “vê a arte como forma de prevenir a alienação do homem num mundo moderno industrializado”, defendendo que se deve preservar a criatividade espontânea das crianças, educando os seus instintos, a sua energia vital, em vez de a suprimir.

Oliveira (2000) considera que

A Educação através da Arte, consolidada por este percurso dos anos cinquenta e sessenta, é o processo de desenvolvimento estético da pessoa-em-sociedade - necessário a todos e base da educação artística para os vocacionados artistas - por experimentar, re-criar ou apreciar arte. (p. 91).

Santos (2000, apud Raposo 2004) reconhece que o movimento de educação pela arte

Suscita ainda hoje, paixões e desconfianças, tanto do ponto de vista pedagógico (em particular, pela suposta não-directividade que o caracteriza), como do ponto de vista artístico (pelo amadorismo assumido, passível de abalar o reconhecimento e o *status* que as artes ambicionam). (p.170, itálico do autor).

Outra importante figura no âmbito da educação pela arte foi Viktor Lowenfeld. Ele entendia que o professor deve desenvolver a criatividade das crianças e não instruí-las sobre como construir imagens (Lindstrom, 1994). Para Lowenfeld a educação artística é a única disciplina que verdadeiramente se concentra no desenvolvimento de experiências sensoriais. Neste sentido, o importante na educação artística é o produto final subordinado ao espírito criador; ou seja, o produto final não importa por si só; importa o processo de criação da criança, o seu pensamento, os seus sentimentos, as suas percepções, em suma, as suas reacções ao ambiente (Souza, 2005).

Na década de 1980, nos Estados Unidos da América do Norte, Elliot Eisner, um dos pioneiros do movimento Discipline-Based Art Education (DBAE⁵) defende a equivalência da arte às outras disciplinas. Conforme Eisner (1984) a arte, por seu conteúdo próprio e substancial, exige rigor intelectual e necessita ser tratada como as demais áreas do currículo.

Para Eisner (1984) o conhecimento em arte está assente na produção artística, mas também nas informações culturais e históricas, ou seja, não basta senti-la, é necessário também compreendê-la: “A arte tornou-se uma das disciplinas mais

⁵ Em Português Arte-educação como disciplina.

importantes para levar os alunos a compreender valores culturais e as fontes sociais de poder” (p.261). Eisner (1984) acrescenta ainda a necessidade da arte possuir contornos próprios e conteúdos específicos a desenvolver, constituir-se uma parte integrante do currículo, capaz de atingir objectivos não directamente ligados à arte, mas sim às necessidades do educando e da sociedade. Nesta perspectiva, podemos concluir que, para Eisner, a arte deveria ser um veículo para uma formação capaz de conduzir o educando ao desenvolvimento das competências intelectuais e sociais básicas.

No que diz respeito a Portugal, Santos (1989) assinala duas datas fundamentais — 1910, com fim da monarquia e a implantação da República, e 1974, com o fim do regime ditatorial e passagem para a democracia — como “dois safanões históricos na sociedade portuguesa” que proporcionaram a “penetração da arte nas escolas, na educação” (p. 119).

Em 1957 é fundada a Associação Portuguesa de Educação pela Arte, baseada no pensamento de Read. O Movimento da Educação pela Arte constituiu outro marco importante na história da educação artística em Portugal, durante os anos 70. Para o mentor do movimento em Portugal, Arquimedes Santos, a grande finalidade residia na formação do ser entendido na sua globalidade, “numa perspectiva do ideal clássico homem completo, numa educação para a vida perfeita e profundamente humanista.” (Raposo, 2004, p.99).

Em Portugal as duas últimas décadas do século XX foram marcadas pela “indefinição do papel das artes na vida das pessoas e pela sua indefinição em torno das suas potencialidades em educação” (Raposo, 2004, p.104). No entanto, em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) marcou em definitivo a importância das artes, dando relevância à Educação pela Arte, e referindo como seus objectivos o desenvolvimento das capacidades de expressão, da imaginação criativa e da actividade lúdica, através das diversas formas de Expressão Estética.

Concluindo, o professor de arte, conforme a LBSE, deve: a) orientar o aluno de modo a que ele seja um actor interveniente e responsável pela sua própria educação; b) favorecer o contacto com as diversas formas de expressão de modo a propiciar experiências variadas; c) valorizar sempre que possível as descobertas dos discentes, propondo-lhes reflectir sobre essas experiências e descobertas, de modo a possibilitar-lhes uma apropriação dos distintos modos de expressão e de comunicação humana.

Pôr em prática estes preceitos requer um esforço de planeamento e capacidade para proporcionar ocasiões de aprendizagem diversas e intensas. Neste sentido, o papel do professor reveste-se de uma importância extrema, sendo a sua formação teórica e prática um marco fundamental para o desenvolvimento de uma educação artística, em que o objectivo primordial deverá ser a formação do integral do cidadão.

1.2 A inovação em educação e a necessidade de mudança

Num contexto mundial de grande instabilidade e volatilidade social pretende-se uma escola que valorize todos os alunos, que lhes dê igualdade de oportunidade na aprendizagem e que os prepare para um futuro cada vez mais competitivo.

Os ministros da educação dos países ibero-americanos no relatório intitulado “A educação que queremos para a geração dos Bicentenários” delineiam um conjunto de metas educativas para serem concretizadas até 2021 (OEI, 2008). Nesse documento a inovação educativa, a formação dos professores, a qualidade e melhoria do ensino, a educação como meio de garantia de progresso social e económico são apresentadas como fundamentais para o desenvolvimento integral de cada nação. Ante objectivos tão latos, aos profissionais da educação são pedidas formas inovadoras de actuação, capazes de superar as dificuldades no acompanhamento das mudanças rápidas da sociedade, mas também que possam assegurar as aprendizagens das futuras gerações. Como salienta Sacristán (2007, p.41) “a educação desenvolve-se num novo contexto, numa nova realidade que as pessoas não podem evitar”.

Nóvoa (2009) considera que a educação é a chave para o futuro, mas adverte:

As escolas, tal como as conhecemos deixarão de existir. No seu lugar, haverá centros de aprendizagem que funcionarão sete dias por semana, 24 horas por dia. Os estudantes terão acesso aos seus professores, mas à distância. As salas de aula passarão a estar dentro do computador. (p.5).

Na actualidade os profissionais da educação já lidam com realidades cada vez mais complexas, enfrentam um volume de informações nunca visto, deparam-se com alunos cada vez mais bem informados. Como salienta Thurler (2001, p.10) “as escolas eficientes são escolas abertas à inovação, em busca contínua de melhores respostas aos problemas recorrentes”.

Perante isto é pedido aos professores que revejam o seu papel e os seus procedimentos, que adaptem os seus métodos de ensino e aprendizagem, que mudem e que inovem nas suas práticas pedagógicas. Para Fullan (2005, p. 135) “O objectivo da educação é produzir uma sociedade de aprendizagem [...]. E a chave para a aprendizagem é o professor”. Em última análise, a responsabilidade pelo êxito ou fracasso dos alunos cabe, em grande parte, ao professor. Fullan (2005) também

considera que os principais actores num processo de inovação são os professores, e que eles deveriam aceitar a inovação como uma experiência positiva, compreendida, e não como algo negativo e a ser evitado, como “criadora de insegurança e preocupação sobre as competências para desempenhar novas funções” (Fullan, 2005, p. 206). Explica esse autor que a inovação é um processo lento e gradual que requer um grande envolvimento pessoal, numa atitude pró-activa “tendo como base a transformação para o bem, para a melhoria” (Fullan, 2005, p. 212).

Diaz (2005), Fullan (2005) e Navarro (2000) concordam que para que a inovação ser vista realmente como uma aliada ela deverá:

- ocorrer de forma voluntária, de maneira a diminuir as resistências à sua implementação;
- ser planificada e implementada depois de um estudo prévio, de forma a minimizar os riscos de fracasso;
- resultado da iniciativa do professor, quando implementada em contexto escolar, que deverá ser o seu principal impulsionador.

Também Thurler (2001) indica ainda que é necessário envolver o professor na proposta de inovação, motivá-lo e mostrar-lhe a pertinência e necessidade da inovação para que dessa forma se sinta co-responsável na sua implementação, pois, “a sorte da inovação educativa depende do que os professores pensam e fazem dela, porque são eles que as aplicam junto dos seus alunos” (p.13).

A inovação e consequente mudança de desempenho no ensino trará vantagens aos professores e direcções escolares — uma vez que o seu trabalho será valorizado e mais estimulante —, mas também aos alunos, que se beneficiarão de uma aprendizagem “[...] más significativa, elaborativa, activa, personalizada, funcional e estimulante, en que los pequenos éxitos sucesivos mejoren su autoconcepto, motiven la persistência en el trabajo de aprendizaje y satisfagan el natural deseo de saber” (Navarro, 2000, p. 9).

Cardoso (1992) amplia o entendimento do que é inovação ao considerar seu sentido no campo da educação:

A inovação pedagógica traz algo de “novo”, ou seja, algo ainda não estreado; é uma mudança, mas intencional e bem evidente; exige um esforço deliberado e conscientemente assumido; requer uma acção persistente; tenciona melhorar a prática educativa. (p.87).

A maioria dos estudos sobre inovação sublinha a ideia de novo reconhecendo-a como um aspecto referenciador da sua definição (Navarro, 2000; Fullan, 2005). No

entanto, também ressaltam que o novo não terá que ser obrigatoriamente uma invenção original ou em primeira mão, mas sim algo que poderá já ter uso noutras organizações, mas que será nova ou original no local onde for implementada.

Toda a inovação tem a pretensão de suscitar mudanças, esse é seu fim último. A inovação implica, por conseguinte, uma mudança real, porque afecta de forma directa os processos, as práticas e as pessoas de uma dada organização.

Como adverte Messina (2001), em nome da inovação têm-se legitimado propostas conservadoras, homogeneizado políticas e práticas, e promovido a repetição de propostas que não consideraram a diversidade dos contextos sociais e culturais (p. 224).

Muitas inovações concretizam-se sem que se altere o essencial. Inovação e mudança não dizem respeito a um só processo, embora estejam, de algum modo, interligados. A ideia de mudança não tem sentido único. Noutras palavras, significa dizer que nem sempre uma mudança é para melhor.

A expectativa de modificação, de mudança, põe em relevo um traço fundamental em uma inovação educacional: a intencionalidade. A decisão de adoptar uma inovação não ocorre despretensiosamente, sem um interesse, seja ele explícito ou não. Uma acção inovadora responde a determinadas intenções e se faz guiada por fins específicos.

Também Fullan e Hargreaves (1999) consideram que a mudança é uma das condições necessárias para se alcançar “escolas eficazes”. Mas, com advertem Navarro (2000) e Fullan (2005), “mudar é muito mais do que inovar”. Os autores salientam que a mudança é o resultado de uma acção empreendida com o objectivo de inovar para obter a melhoria das aprendizagens dos alunos.

O facto é que a escola e os professores são cada vez mais desafiados a mudar, a inovar, a melhorar as práticas, a adquirir novas técnicas metodológicas, a fazer da escola um espaço de participação e de aprendizagens significativas. Como já foi referido anteriormente, o mundo está em mudança, e as artes acompanham essa mudança (Eça, 2009).

André (2009) adverte que este “novo posicionamento obriga a pensar a área da educação artística”, e que aos professores e educadores são pedidas novas práticas pedagógicas que

[...] proporcionem às crianças e jovens uma educação que não só forneça meios para a compreensão e preservação das culturas minoritárias – que estão em risco perante a globalização – mas que contribua, igualmente, para o conhecimento e para a criação de identidades pessoais. (p.2).

No mesmo sentido, Correia (1989) salienta que a escola não pode ficar a ver o “filme evoluir em seu redor”, não deve colocar-se à margem, mas sim entrosar-se nos sistemas de mudança e inovação. Salienta ainda que “para saber estar num mundo em constante transformação, a escola tem que estar na mudança, tem que ser capaz de se mudar a si própria” (p.23).

Também Eça (2009) defende que uma educação de qualidade necessita quebrar tabus e abandonar as práticas rotineiras. No entanto para Gisbert (2000, apud Mir, 2008, p.92) as “aulas de educação artística fecharam-se à inovação sob o pretexto de cumprimento de programas institucionais.”

Para Eça (2009), a par da educação dita formal, a educação artística está na ribalta das áreas atribuídas à educação informal. Para a autora são muitos os casos de sucesso apontados em diversos contextos. Os professores e as escolas poderão utilizar, certamente também com sucesso, “as experiências positivas que têm sido realizadas ultimamente em muitos espaços de educação informal” (André, 2009, p.8). Esta seria uma forma inteligente de a inovação chegar às escolas, sobretudo à educação artística, minorando as angústias de quem a implementa e fortalecendo a valorização do ensino artístico em contexto escolar. Como defende Santos (2007) “é na arte, nas escolas, que se ensaia para a vida, para a convivência, para a partilha de projectos, para a autoconfiança e formação pessoal, para a tolerância e para a inclusão” (p.sn).

É a partir deste debate que pretendo situar o presente estudo, não como um projecto inovador, mas que de alguma forma seja capaz de produzir mudança, entendida como um desafio no desenvolvimento com os alunos de estratégias e actividades, criando uma relação susceptível de integrar e valorizar as diferenças.

1.3 O multiculturalismo

A abordagem a este tema inicia-se com uma breve alusão às muitas definições de cultura. Numa postura antropológica, cultura pode ser classificada como tudo que não é natureza. É nesse sentido que Foster (1964) define cultura como uma “forma comum e aprendida da vida, que compartilham os membros de uma sociedade, e que consta da totalidade dos instrumentos, técnicas, instituições, atitudes, crenças, motivações e sistemas de valores que o grupo conhece” (p.21).

Esta é uma definição simples e aparentemente de aceitação unânime, mas, para Hall (2003, p.134) definir cultura não é simples e consensual — “o conceito continua complexo”. Pautando-se em Williams⁶, Hall (2003) afirma que “cultura é a soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e reflectem as suas experiências comuns” (p.135). Avançando na exposição de seu entendimento de cultura, o autor diz que, aliada ao domínio das ideias, cultura refere-se também às “práticas sociais” (p.136). Para o autor, atendendo à complexidade de definição de cultura e dando ênfase à questão deliberadamente antropológica, “a cultura é um modo de vida global” (p.136).

Na globalidade da vida inserem-se todas as criações humanas de ordem material/instrumental e de ordem espiritual/ideológica que uma sociedade ou grupo foram construindo e adquirindo para fazer face ao contexto histórico e físico em que se situam. Hall (2003) afirma que Thompson “conceitua a cultura como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de actividade humana; como praxis sensual humana, como a actividade através da qual homens e mulheres fazem a história” (p.142).⁷

Uma vez que cada grupo humano, através das suas práticas sociais constrói a sua cultura, e sabendo nós que cada ser é diferente dos demais, torna-se um facto indiscutível que vivemos numa sociedade multicultural.

Rosa (2007) e Hall (2003) distinguem sociedade multicultural de multiculturalismo. Rosa (2007) define multiculturalismo como um modelo que defende uma série de políticas da diferença com vista a salvaguardar a especificidade das minorias culturais. Também Hall (2003) atribui um significado político ao termo. Para ele multiculturalismo,

Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. E usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. (p.52).

De acordo com Gonçalves e Silva (2000) o multiculturalismo pode ser entendido: como:

Um movimento de ideias que resulta de um tipo de consciência coletiva, para a qual as orientações do agir humano se oporiam a toda forma de “centrismos” culturais,

⁶ Hall pauta-se nas ideias de Raymond Williams apresentadas no livro *The Long Revolution*, publicado em 1961.

⁷ Hall refere-se às ideias de Edward Palmer Thompson discutidas no livro *The Making of the English Working Class*, publicado em 1963.

ou seja, de etnocentrismos. Em outros termos, seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro. (p.14).

Ao opor-se ao etnocentrismo⁸ o multiculturalismo é apresentado como proposta de resistência à homogeneidade cultural; defende a construção de uma sociedade que ofereça igualdade de oportunidades, na qual todos possam expressar-se e manter aspectos distintos da sua vida comunitária.

Hall (2003) salienta que “o termo multiculturalismo é hoje utilizado universalmente. Contudo, a sua proliferação não contribui para estabilizar ou esclarecer o seu significado” (p.51). Para o autor, o facto de existirem diferentes sociedades multiculturais, faz com que haja diferentes “multiculturalismos”, a saber:

- multiculturalismo conservador, segue ao insistir na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria;
- multiculturalismo liberal, busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, no domínio privado;
- multiculturalismo pluralista por sua vez, avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades;
- multiculturalismo comercial pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos;
- multiculturalismo corporativo (público ou privado) busca "administrar" as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro;
- multiculturalismo crítico ou "revolucionário" enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência. (p.53, *itálico do autor*).

A polissemia do termo multiculturalismo conduz a que lhe sejam atribuídas, injustificadamente, características que não lhe são intrínsecas. Uma leitura mais aprofundada da forma como o multiculturalismo se apresenta em diferentes contextos pode possibilitar apreender-se os diferentes e até mesmo contrastantes sentidos a ele atribuídos. O facto é que o multiculturalismo não se constitui como uma doutrina única,

⁸ Etnocentrismo é um conceito antropológico, segundo o qual a visão ou avaliação que um indivíduo ou grupo de pessoas faz de um grupo social diferente do seu é apenas nos valores, referências e padrões adoptados pelo grupo social ao qual pertence o indivíduo ou grupo.

não se caracteriza como uma estratégia política única, e não representa um estado de coisas já alcançado. Ao contrário, designa uma variedade de estratégias e processos políticos sempre inacabados (Hall, 2003).

Como política ou estratégia para dar resposta à diversidade cultural a Lei de Bases do Sistema Educativo (ME, 1986) não apresenta o termo multiculturalismo, embora nos seus princípios gerais (Art 2º, nº 5) considere que:

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Esta não menção ao termo multiculturalismo poderia advir da dificuldade em encontrar uma definição consensual para o termo, que pela breve exposição anterior torna-se um facto notório. Mas, para Leite (2003) a razão de tal omissão explica-se porque à diversidade cultural na escola portuguesa é dada atenção só a partir dos anos 1990. A autora atribui esta mudança de atitude a um conjunto de factores, sintetizando-os da seguinte forma:

- ideais de democracia instalados entre nós nos anos 70;
- maior visibilidade da presença de alunos que não corresponde ao perfil do “cliente ideal”;
- princípio do direito de todos à educação;
- instituição do direito à diferença nos discursos políticos;
- ideia do empobrecimento cultural. (Leite, 2003, p.13).

Para Flores (2006) foi o crescimento da diversidade étnico-cultural, decorrência de intensa imigração, que obrigou os responsáveis pela educação a realizarem um esforço de adaptação à nova realidade. Através do Despacho Normativo nº 63/91, de 13 de Março 1991, foi criado o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural com o objectivo de dar resposta “[...] às necessidades educativas fundamentais de todos os indivíduos” e de proporcionar “[...] uma abertura aos valores de convivência cultural e de tolerância, bem como de formação de cidadãos plenos, capazes de agirem construtivamente na sociedade em que se inserem” (ME, 1991a, p. 1274).

Stoer e Cortesão (1999) consideram que a globalização e o aumento da escolaridade obrigatória levaram à escola um alunado diferenciado: “[...] alunos

provenientes de classes desfavorecidas, de meios rurais, de zonas urbanas, de zonas piscatórias e ciganos, começam progressivamente a constituir uma parte importante do público discente" (p.17).

Atenta a esta nova realidade, a UNESCO (2001) considera que

Toda a pessoa deve poder expressar-se, criar e difundir as suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda a pessoa tem direito a uma educação e formação de qualidade que respeite plenamente a sua identidade cultural [...] (artigo 5º).

À escola em mudança chegam orientações para que os professores procedam de forma a atenderem a todos os alunos por igual; para que incorporem a diversidade cultural na sua estratégia de actuação, usando a heterogeneidade em benefício do processo de ensino e aprendizagem. Apesar disso a escola apresenta-se "indiferente à diferença", "imune a estes desafios", decretando a sua "neutralidade" (Afonso & Cavalcanti, 2006, p.12).

O próprio Conselho Nacional da Educação (CNE) declara que a escola portuguesa está concebida em função de padrões que respeitam traços dominantes de classe, em relação aos quais as camadas populares e as minorias étnicas ou raciais são objecto de discriminações negativas, mesmo que involuntárias (Sucena, 2010).

Segundo Stoer e Cortesão (1999), isto acontece porque a escola

[...] foi concebida, e o próprio professor foi socializado (como cidadão e como profissional) no cruzamento de contextos que o não tornam sensível à diversidade sociocultural explosiva que se afirma cada vez mais no interior da escola com que agora tem de trabalhar. (p.20).

A imutabilidade da escola é discutida e posta em causa por Boaventura Sousa Santos, quando afirma: "a educação não pode arrogar-se a permanecer idêntica ao que era, ficando indiferente à diferença" (apud Stoer & Cortesão, 1999, p.35). Neste clima de permanente tensão, entre a falta de iniciativa e as novas exigências, a educação multicultural surge numa perspectiva que faculte a "aquisição de valores, competências e atitudes necessárias a uma vivência social que fomenta e respeita os direitos humanos" (Gabriel, 2007, p.66).

A abordagem multicultural no ensino (Gadotti, 1992; Mason & Daniel, 1993; Richter, 1999; Moura, 2002) propõe a contextualização das aprendizagens, a

necessidade de entendimento de outras culturas e a efectiva democratização do processo ensino/aprendizagem.

Gadotti (1992) defende a educação multicultural entendida como “cooperação e solidariedade entre as diferentes culturas” (p.3); como aquela que, ao levar em conta a diversidade social dos alunos, enriquece o processo educativo, pois fortalece e valoriza a cultura do aluno. O mesmo autor considera que

A educação multicultural é mais rica do que a educação monocultural, na medida em que constrói o conhecimento através das várias perspectivas de diferentes grupos étnicos, incentiva a parceria (só a parceria entre diferentes cria o novo) e rompe com o etnocentrismo. (1992, p.3).

Gadotti (1992) adverte que educação multicultural é ainda um “tema novo e falar dela significa assumir riscos e enfrentar problemas” (p. 3). Este entendimento reforça a ideia de que os professores precisam reflectir sobre a temática da multiculturalidade e mudar as suas práticas, a fim de obterem respostas capazes de atender às necessidades e interesses dos alunos.

Para Richter (1999), “O termo educação multicultural é de uso bastante recente. Desenvolveu-se a partir dos movimentos por direitos civis dos anos sessenta e setenta, objetivando oportunidades iguais para todos” (p.30).

Moura (2000, apud Torre, 2007) emprega o termo multiculturalidade para referir-se à educação multicultural, que define como:

Um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas, pertencendo a um sistema, escola ou classe, cuja finalidade é promover compreensão e tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas, através da mudança das suas percepções e atitudes. (p.11).

Sem dúvida um mundo cada vez mais globalizado, marcado por injustiças sociais e desigualdades étnicas e culturais requer uma educação multicultural entendida numa perspectiva pedagogicamente activa, criativa, crítica e inclusiva. Entretanto, converter em prática educativa os princípios da multiculturalidade irá exigir do professor redobrada atenção para que tais princípios não sejam transformados em “*um pau de dois bicos*”⁹ que tanto poderão funcionar como obstáculo à verdadeira construção de uma cidadania participativa daquelas comunidades racialmente ou culturalmente mais diversificadas,

⁹ Pau que tanto pode dar para um lado como para o outro.

como alavanca no fomento da dimensão educadora daqueles que não se inquietam perante o imobilismo marcante da escola actual.

Ao recomendar “reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente” Barbosa adverte: “se não for bem conduzida, pode criar guetos culturais e manter grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem possibilitar a decodificação de outras culturas.” (Barbosa, 1991, p. 24 apud Richter, 2000, p. 34).

1.3.1 *Educação artística multicultural*

Depois da realização, em Portugal, da I Conferência Mundial de Educação Artística (UNESCO, 2006), entre outros assuntos, a diversidade cultural foi apresentada como um tema emergente na educação. Perante os desafios da globalização, a UNESCO (2006) reconhece a necessidade de se desenvolverem “estratégias educativas e culturais que transmitam e apoiem valores estéticos e uma identidade susceptível de promover e valorizar a diversidade cultural [...]” (p.sn).

Para André (2009) a pós-modernidade provocou grandes mudanças nas relações sociais e, simultaneamente, abriu um espaço de questionamento sobre o papel das artes na educação contemporânea. Efland, Freedamn e Sthur (2003) veiculam que “os educadores pós-modernos esforçam-se para anular a dicotomia entre arte erudita e arte popular e repudiam o elitismo” (p. 77).

Numa visão pós-moderna para o ensino das artes, Mason (2001) considera que os professores devem incluir nas suas práticas exemplos de arte e de culturas locais relacionados com temas mais próximos da vida dos estudantes. Considera também que a abertura à cultura popular proporciona a contextualização, o reconhecimento e o respeito pelas diferenças culturais.

Para Mason (1999), nas nações ocidentais, durante os anos sessenta, o conceito de arte-educação multicultural surge “associado à ideia de que a diversidade cultural deveria ser representada e transmitida na escola, pronta a ser trabalhada em conjunto e valorizada para que as crianças conheçam, aprendam, aceitem e valorizem a sociedade onde vivem” (p.7).

Rachel Mason (apud Richter, 2000) trata com insistência o tema da identidade e pluralidade cultural, apresentando propostas para o ensino multicultural em artes e desenvolvendo “análises críticas sobre a implementação do Currículo Nacional na Grã-Bretanha” (p.33). Sobre o ensino multicultural no Reino Unido Mason (apud Richter, 1999) afirma que:

Os educadores de arte e design devem continuar a procurar meios de reagir à diversidade étnica na sociedade britânica de uma maneira positiva e criativa: devem continuar a criar relações criativas entre assuntos e etnias e entrar no tipo de diálogo intenso que fomenta compromissos fundamentais inerentes a um modo de vida democrático. (p. 34).

Mason (1999) recomenda também que todos os participantes no processo educativo, incluindo os professores, tenham consciência de que as teorias de abordagem multicultural precisam ser analisadas e repensadas segundo os princípios histórico e sócio-culturais específicos de cada contexto.

Richter (1999) envereda pela mesma linha de pensamento ao salientar que o ensino da arte deve caracterizar-se por uma educação predominantemente estética, em que os padrões culturais e estéticos da comunidade e da família sejam respeitados. Assim, para a autora, no planeamento das actividades há que se considerar a realidade da comunidade, da escola e dos alunos.

O universo cultural da comunidade em que a escola está inserida precisa ser estudado pelo professor, para que ela possa atuar nesse contexto de maneira eficiente e não invasiva. Especialmente o professor de artes precisa conhecer e buscar compreender os códigos visuais e estéticos presentes, de maneira a utilizá-los como seu referencial e ponto de partida, construindo a partir daí a abordagem metodológica e a estrutura de conteúdos a serem trabalhados. (Richter, 1999, p.35).

Aparentemente a abordagem multicultural no ensino das artes pretende dar resposta a múltiplos anseios vividos pelos professores e auxiliá-los no desempenho das suas tarefas. No entanto, para Moura (2001), em Portugal as teorias e práticas relacionadas com a educação artística regem-se por valores etnocêntricos. Apesar do país ser historicamente multicultural, a preocupação com as questões de igualdade de oportunidade para os membros das minorias étnicas e a diversidade cultural só agora estão a emergir:

Desde 1992, o currículo artístico tem sido estruturado de tal forma que muitos dos projectos patrimoniais promovem apenas o nacionalismo e não requerem uma compreensão da diversidade cultural [...] os educadores de arte Portugueses necessitam de estudar estratégias multiculturais de reforma educativa de outros países e avaliar criticamente a sua adequação aos seus próprios contextos. (Moura, 2001, p.28).

Barbosa (1998), Richter (2000) e também Eça (2009) declaram que a concepção de ensino de arte como conhecimento está baseada no interculturalismo, na interdisciplinaridade e na aprendizagem dos conhecimentos artísticos a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte. As autoras alertam que actualmente o termo mais adequado para designar a diversidade cultural no ensino da arte é a “interculturalidade”. Richter (2000), ao reflectir sobre esta questão, salienta que a “interculturalidade” implica uma inter-relação de reciprocidade entre culturas: “Este termo seria, portanto, o mais adequado a um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais” (p. 6).

Para Richter (1999) a escola, ao ser entendida como um universo cultural, precisa perceber-se de que forma se compõe étnica e socialmente, “o quanto ela é heterogénea e quais os seus pontos de encontros e desencontros” (p.35). Segundo Richter (1999) o professor de artes precisa conhecer e buscar compreender os códigos visuais e estéticos presentes no meio sociocultural, de maneira a utilizá-los como seu referencial e ponto de partida, construindo a partir daí a abordagem metodológica e a estrutura de conteúdos a serem trabalhados.

Apesar da reflexão intensa em volta da educação artística multicultural, Richter (1999) salienta que “a educação multicultural é muitas vezes pensada apenas no sentido étnico, no entanto deve englobar, também, outras subculturas presentes no universo social, referentes a classe, género, religião, idade, etc” (p.34).

Em suma, nos últimos 50 anos a educação artística pensada numa perspectiva multicultural tem sido alvo de um processo de pesquisa e reflexão constante, por parte dos arte-educadores interessados em encontrar respostas positivas para um mundo cada vez mais baseado na diversidade cultural.

Mas, para Mason (2001) esta reflexão tem interessado também a diversos artistas. A investigadora destaca a importância do trabalho desses artistas – nomeadamente negros e/ou de minorias, no Reino Unido – e a contribuição positiva desses trabalhos para a redução de preconceitos relacionados a género ou raça.

Aos professores de arte são apresentadas diversas teorias e experiências desenvolvidas nos mais diferentes contextos. Os resultados positivos destas abordagens suscitam o interesse da comunidade educativa. Como considera Mason (1999), a educação artística multicultural está rapidamente a tornar-se uma preocupação global “assumindo as mais diversas formas, em lugares distintos” (p.8). Neste sentido, cabe a cada professor de arte reagir à mudança acelerada da sociedade actual, adoptando uma postura de aceitação e de intercâmbio das diferentes realidades

culturais, optando por práticas que favoreçam o bem-estar dos alunos, promovam o conhecimento e despertem a compreensão da sua identidade.

1.4 Conceitos breves de identidade

Todos nós temos uma identidade. Temos um nome, um rosto com determinadas características físicas, uma nacionalidade; todos temos algo que nos distingue dos outros, mas que, ao mesmo tempo, nos aproxima e nos faz sentir fazer parte de um grupo, de uma sociedade.

Mas o que é identidade?

Conforme o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001) identidade é “um conjunto de características de dados próprios e exclusivos de uma pessoa que permitem o seu reconhecimento como tal, em comparação com o outro: nome, idade, naturalidade, estado civil, filiação” (p. 2.019).

O termo identidade é derivado do pronome latino “*idem*”, que significa “o mesmo”, o igual a si mesmo, em contraposição a “*alius*”, que significa o outro, o diferente. O correspondente de identidade, no grego, é a palavra autenticidade, derivada de “*aútós*”, que significa o mesmo, o próprio, o verdadeiro, legítimo ou original.

Caetano (2007a) considera que as “identidades são produzidas e reguladas pela cultura, criando significados através dos *sistemas simbólicos de representação*, que permitem uma aproximação ao *self* dos indivíduos” (p. 5, itálicos no original).

Ribas e Nadal (2004) consideram que, ao contrário do que pode parecer se nos pautarmos apenas pelo que define o dicionário, a identidade não é um dado “imutável” (p.182). Segundo estes autores “a identidade pode ser definida como sendo um conjunto de características próprias e exclusivas de cada pessoa [...]” (p.186), resultantes de “um processo de construção efectivado pela própria pessoa no decorrer da sua existência” (p. 182).

Para Giddens (2010) o conceito de identidade está relacionado com o conjunto de compreensões que as pessoas mantêm sobre quem elas são, bem como o que é significativo para elas. “Essas compreensões são formadas em relação a certos atributos que têm prioridade sobre outras fontes de significado” (p.43). Algumas das principais fontes de identidade, para o autor, incluem o género, a orientação sexual, a nacionalidade, a etnicidade e a classe social. “Um marcador importante da identidade de um indivíduo é o seu nome, e nomear também é importante para a identidade de grupo” (p.568).

Para Melo (2000) a identidade é aquilo que possibilita dizer: “Eu penso, sinto e faço isto e aquilo, num regime de paz (numa afirmação categórica)” (p.193). A identidade pessoal é a possibilidade de dizer “eu sou”. Também Silva e Silva (2006) apresentam a identidade como “um sistema que permite a construção do “eu”, ou seja, que permite que o indivíduo se torne semelhante a si mesmo e diferente dos outros” (p.202). Os autores ainda afirmam que a identidade “é característica de um indivíduo de se perceber como o mesmo ao longo do tempo” (p. 202). Tal como Silva e Silva (2006), Daunis (2000) entende que a identidade “expressa o facto de que todo o indivíduo é ele mesmo, vive numa certa continuidade consigo mesmo e disso tem consciência” (p.92).

Caetano (2007a) observa que a imagem que cada um tem de si “a sua identidade, não é uma entidade fixa e imutável, mas construída contextualmente e assim, sujeita às mais diversas mudanças e configurações” (p.82).

Hall (2005), ao escrever sobre a identidade na pós-modernidade, ressalta que este é um campo de estudo recente, ambíguo, e onde é impossível fazer afirmações seguras. Neste sentido afirma: “o conceito de identidade é demasiado complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova” (p.8).

Hall (2005) considera que durante algum tempo a identidade foi compreendida como fixa, imutável e individual. No entanto, diz esse autor, actualmente este entendimento de identidade ruiu. Para Hall (2005) “o sujeito, na modernidade, assume diferentes identidades em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em redor de um ‘eu’ coerente” (p.13). Para o autor, dentro de cada sujeito “há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direcções, de tal modo que as nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (2005, p.13). O carácter dinâmico do conceito traduz-se num contínuo jogo de forças de assimilação e forças de diferenciação, no qual o indivíduo tem de conseguir um equilíbrio entre a proximidade e a distância face ao outro. Perante o facto de que, desde o nascimento até à morte estamos em interacção com outros, e também devido à crescente complexidade do mundo moderno, Hall (2005) considera que a construção da identidade do sujeito se dá na interacção do sujeito com o meio social. Sendo assim, diz o autor, o facto de vivermos em uma sociedade multicultural, onde a diferença é continuamente exaltada, termina com a noção de identidade. Enfim, diz Hall (2005), a globalização tornou a identidade provisória, móvel e fragmentada.

Para Hall (2005), no mundo actual as pertenças tornam-se mais fluidas, o indivíduo fica exposto a um sem número de influências, realizando as suas opções e construindo as suas teias de relacionamento a partir da pluralidade de possibilidades. A transformação gerada na estrutura exterior do indivíduo, a mudança no meio social

onde o indivíduo se ancorava para construir os seus quadros de referência transforma a sua identidade, tornando-a inconstante. Com a perda da identidade unificada e estável o sujeito vê-se obrigado a construir novos quadros de referência a respeito do seu novo lugar no mundo social e cultural. Hall (2005), numa concepção sociológica, considera que a identidade “costura” o sujeito à estrutura dando-lhe estabilidade e possibilidade de prever alguns dos movimentos culturais nos quais se integra.

No entanto, para o autor um dos aspectos destacados da pós-modernidade é o de ser marcado por constantes rompimentos com as condições precedentes. A sociedade deixou de ser um todo uniforme, a descontinuidade e segmentação são, agora, traços contundentes, razão porque a identidade está constantemente a ser costurada.

Assim, Hall (2005) considera que num cenário de multiplicação cultural passou a existir “a perda de um sentido de si estável”; considera também que “estas transformações estão mudando nossas identidades, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” (p. 9). Para o autor a identidade, hoje, é uma “celebração móvel”: o sujeito não tem uma identidade fixa e permanente, mas sim “identidades” em contínua transformação.

As identidades surgem numa relação directa com as formas com que somos abordados e representados em meio aos sistemas culturais em que estamos inseridos. Neste sentido Hall (2005) assinala que,

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (p.13).

Esta instabilidade apresenta-se como fruto de um amplo e profundo movimento de transformação que desloca e “fragmenta as paisagens culturais de classe, género, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (p.9). Para Hall (2005) a “globalização”, o “declínio do estado-nação” e a “multiplicidade de representações culturais” fazem com que os conceitos que informam o indivíduo na sua construção identitária sejam também provisórios e passageiros. O sujeito, desta forma, vai adaptando as suas identidades conforme o seu gosto, as suas necessidades ou as suas conveniências.

A identidade, na actualidade, passa a ser entendida como um sistema de representação das relações entre o indivíduo e o grupo, onde a partilha de patrimónios comuns como língua, religião, nacionalidade é um processo dinâmico de construção

contínua, alimentando-se de várias fontes no tempo e no espaço (Dicionário Direitos Humanos, 2010). Apesar deste dinamismo cultural, desta mobilidade identitária, a identidade nacional – etnia, raça, nacionalidade – continua como importante marca na construção da identidade. Contudo, há o questionamento da homogeneidade da identidade nacional, já que, segundo Hall (2005), “as nações modernas, são todos híbridos culturais” (p.62), levando ao esbatimento dessas marcas identitárias.

Apesar disso, Hall (2005) aponta um reforço das identidades nacionais, mas também locais – tradições, crenças, língua – como “resistência à globalização” (p.69).

Também Costa (2002), num entendimento idêntico ao de Hall (2005), aponta que a identidade se encontra perante um paradoxo, uma vez que à medida que a globalização se intensifica e se alargam os processos de intercâmbio cultural as identidades específicas, particularistas, em vez de se esbaterem ou desintegrar-se tendem a proliferar e a multiplicar-se.

1.5 Fotografia e identidade – pontos de contacto

No Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001)¹⁰ estão previstas como competências transversais, para as diferentes disciplinas, “a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos” (p. 15). Esse documento salienta também o papel da singularidade de cada um, da criatividade e do potencial criativo individual, em termos do desenvolvimento pessoal e de “mais-valia” social. O documento legal ainda articula as recentes perspectivas para a educação básica que se centram na importância de uma educação atenta às preocupações emergentes relacionadas com a construção da identidade pessoal e social. Nesse documento, apesar de não existir uma demarcação conceitual das diferentes identidades, a arte é apresentada como um caminho na sua construção, uma vez que:

As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade

¹⁰ Este documento inscreve-se no processo de inovação iniciado em 1996 com a “reflexão participada sobre os currículos, passando pelo projecto da “gestão flexível do currículo”; tem como elemento legislativo central a reorganização consagrada no Decreto-Lei 6/2001.

nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. (ME, 2001, p.149).

Apesar do Currículo Nacional do Ensino Básico não apresentar a diferenciação entre os diferentes conceitos de identidade, há diversos autores que realizam esse exercício, vejamos.

Lipiansky et al. (1990 apud Moita, 1992) distinguem a identidade social da identidade pessoal. A identidade social “[...] revela a apreensão objetiva e designa o conjunto de características pertinentes definindo um sujeito e permitindo identificá-lo do ‘exterior’ “. A identidade pessoal “[...] remete para a percepção subjetiva que um sujeito tem de sua individualidade; inclui noções como consciência de si, definição de si”. (p. 115).¹¹ São, portanto, duas faces indissociáveis do fenómeno identitário. A identidade pessoal constitui a apropriação subjectiva da identidade social — a consciência que um sujeito tem de si é marcada pela sua categoria de pertença e pela sua situação relativa aos outros. Do mesmo modo, as dimensões múltiplas da identidade social serão mais ou menos invertidas e carregadas de sentido conforme a personalidade do sujeito.

Portanto, apesar da íntima ligação entre as duas identidades, não se pode considerar que a identidade social seja absolutamente definidora do sujeito, uma vez que, como já referi anteriormente, as identidades não são rígidas, nem, muito menos imutáveis (Hall, 2003). Elas são, conforme Santos, B. (2008, p.135), “identificações em curso”.

Neste sentido, pensar a identidade – “eu sou” – numa aula de Educação Visual e Tecnológica, poderá passar pela fotografia?

Considero que sim, a fotografia é considerada um poderoso meio de representação (Kossoy, 2007; Caetano, 2007b) que possibilita a construção e transmissão de uma determinada imagem de si, para si e para os outros (Caetano 2007a, p. 70).

Para Barthes (2006), “Aliás a fotografia começou, historicamente como uma arte da Pessoa: da sua identidade, do seu estado civil, daquilo a que se poderia chamar em todas as acepções da expressão, o quanto-a-si do corpo” (p. 89). Ferreira (2008) observa que a “fotografia possui um ponto de convergência com a identidade que se apresenta bastante interessante à sociologia no que diz respeito à representação” (p.2).

¹¹ Boaventura de Sousa Santos (1995) simplifica essa distinção: a identidade pessoal refere-se ao desenvolvimento pessoal em que o sujeito formula intrinsecamente uma noção de si e do relacionamento com o mundo que lhe circunda, enquanto a identidade social se refere às características que as pessoas atribuem a um sujeito.

Conforme esses autores a fotografia permite tornar visível a identidade de um indivíduo ou de determinados grupos sociais. E, como instrumento de representação de pessoas, permite realizar o seu percurso biográfico, proceder à acumulação de conhecimentos sobre si mesmas, sobre os outros e sobre as realidades em que se inserem.

Para Pinheiro (2000, apud Calaça & Huber 2009), uma das funções da fotografia é registar e repassar identidades sociais às gerações futuras. “Ela tem o poder de imortalizar uma época e de contar para a posteridade o que outrora foi importante ou suficiente para ser registado” (p.3).

A fotografia como instrumento de representação do mundo, capaz de assinalar os momentos mais significativos da vida do indivíduo em sociedade, apresenta-se, portanto, como um meio de auxílio na construção da identidade.

1.5.1 *Fotografia: do analógico ao digital*

Para iniciar a discussão do tema, considero essencial buscar uma definição para a palavra fotografia. No programa curricular da disciplina de Educação Visual e Tecnológica a fotografia é caracterizada da seguinte forma:

Em sentido lato, tanto é fotografia um retrato no bilhete de identidade, como a cópia heliográfica dos desenhos de um projecto, ou a mancha que o quadro dependurado na parede deixa nesta ao fim de uns anos.

Se «foto = luz» e «grafia = representação», então «fotografia = representação por acção da luz» (ME, 1991b, p.28).

Costa e Melo (1995), no Dicionário da Língua Portuguesa, definem o termo como: “Arte de deixar numa emulsão sensível a imagem de um objecto, por meio de luz; retrato; oficina fotográfica. Do grego *phôs*, *photós*+ *graphé*” (p.670).

Mas, para que estas definições, hoje, façam sentido, muitos foram aqueles que deram o seu contributo na invenção e aperfeiçoamento desta técnica.

Em relação à data da sua invenção existem algumas divergências. Marien (2006) situa a invenção da fotografia no dia 19 de Agosto de 1839, quando Fox Talbot registou pela primeira vez uma imagem em papel. Renner (2000), Sproccati (1997) e Dubois (2004) são também de opinião que a criação da fotografia ocorreu no ano de 1839. Hannavy (1997) situa a invenção uns anos mais cedo, entre 1822 e 1826; e Bauret

(2010) indica o ano de 1826, quando Joseph Nicéphore Niépce realizou uma experiência que se revelaria pioneira: fotografou uma “natureza morta”.

Bernardo (2007) entende que estas diferenças temporais surgem pelo facto de alguns autores considerarem como a primeira fotografia o registo permanente com a câmara escura, realizado por Niépce, em 1826, utilizando placas de vidro ou prata sujeitas a uma série de processos químicos. No Brasil afirma-se que Hércules Florence fez as primeiras experiências com a câmara obscura em Janeiro de 1833, registadas no manuscrito *Livre d'Annotations et de Premier Matériaux*. Um exame detalhado desse manuscrito levou Boris Kossoy a afirmar que Florence foi o pioneiro no emprego da palavra “photographie” — pelo menos cinco anos antes que o vocábulo fosse utilizado pela primeira vez na Europa.

Fabris e Lima (2008) consideram no século XIX a existência de “[...] três momentos fundamentais para aperfeiçoamento dos processos fotográficos – primeiras experiências, colódio húmido, gelatina-bromuro, que levarão, em 1895, à invenção da primeira câmara portátil, carregável e descarregável em plena luz” (p.34).

As autoras descrevem ainda três etapas na complexa relação entre a fotografia e a sociedade do século XIX. A primeira etapa, desde a sua invenção (1839) aos anos 50, em que o interesse pela fotografia se restringe apenas a alguns abastados entusiastas. O segundo momento corresponde à descoberta do cartão-de-visita fotográfico, tornando a fotografia mais barata e dando-lhe uma verdadeira dimensão industrial; o que até aí era privilégio de alguns passou a ser colocado ao alcance de muitos outros. Por fim, a massificação da fotografia, a partir dos anos 1880.

Sem querer determinar com exactidão a invenção da fotografia, uma vez que não é ponto fundamental nesta pesquisa, mas antes perceber qual o contributo desta como técnica artística, há que se considerar um ponto consensual entre todos os autores: os princípios inerentes à fotografia eram já conhecidos muitos séculos antes das datas referenciadas. Rêgo (1994) enuncia que o conhecimento de que “a luz reflectida por um objecto projecta a sua imagem ao passar por um pequeno orifício” (p.12) era usado por pintores, arquitectos e astrónomos, como auxiliar dos seus estudos, desde a antiguidade. Marien (2006) salienta que os ingredientes básicos da fotografia – uma caixa à prova de luz, lentes e substâncias sensíveis à luz – eram há muito conhecidos, no entanto foi a sua combinação que despoletou a nova técnica.

Segundo Kossoy (2001) a massificação da fotografia repercutiu-se no aumento do consumo crescente e ininterrupto, motivou o seu aperfeiçoamento e proporcionou o aparecimento de verdadeiros impérios económicos. Para o autor, a fotografia na época da revolução industrial “teria um papel fundamental enquanto possibilidade inovadora de informação e conhecimento” sendo “instrumento de apoio à pesquisa nos diferentes

campos da ciência e também como forma de expressão artística” (p.25). Kossoy (2001) afirma ainda:

O mundo tornou-se de certa forma “familiar” após o advento da fotografia; o homem passou a ter um conhecimento mais preciso e amplo de outras realidades que lhe eram, até aquele momento transmitidas unicamente pela tradição escrita, verbal e pictórica. (p.26).

Kossoy (2001) salienta que a invenção da fotografia trouxe outras contribuições para além da já referida criação artística: proporcionou o autoconhecimento, a recordação, a documentação e denúncia (graças a sua natureza testemunhal). Os receptores passaram a ver a fotografia como “expressão da verdade”, apesar de ser um produto totalmente passível de manipulações. Para Kossoy (2001) e Bernardo (2007), com a fotografia a história ganhou um novo registo, abrindo o caminho para uma revolução.

Em grande parte do século XX assistiu-se à evolução das técnicas de controlo da luz e fixação da imagem e ao aparecimento da fotografia em cores. No entanto, na essência a fotografia permaneceu inalterada. Oliveira (2006) destaca que “Desde que foi descoberta, a fotografia analógica pouco evoluiu. Permaneceu com seus princípios ópticos e formatos por mais de 100 anos, reinando absoluta na história, como se o processo descoberto pelos pioneiros fosse, de facto, eterno” (p.3).

Oliveira (2006), ao escrever sobre a ascensão da fotografia digital, marca o seu aparecimento nos anos 1980, considerando que esta nova técnica veio alterar profundamente os hábitos relacionados à fotografia. Com esta nova possibilidade de criação de imagens todo o “glamour” conquistado pela fotografia analógica tende a entrar em declínio. Buitoni (2010) argumenta no mesmo sentido: “sempre que surge um novo dispositivo tecnológico, a tendência é proclamar a morte ou obsolescência da linguagem anterior” (p.7).

Para ambos, inicialmente a fotografia digital, devido à possibilidade de manipulações incontáveis, foi alvo de resistências por parte daqueles que a viam como a comprovação do ocorrido ou expressão da verdade. No entanto, as tecnologias digitais invadem o nosso quotidiano e, com o surgimento da fotografia digital, qualquer cidadão tem a possibilidade de ser fotógrafo, usando apenas a câmara do telemóvel (Oliveira, 2006). O facto é que

Por enquanto, a imagem digital veio para ficar. Não para substituir o que já foi conquistado, mas para facilitar a nossa vida, agregando novos valores. Portanto, é

mais uma técnica, um recurso de linguagem que devemos aprender e usufruir com todos os seus aspectos. (Leite, 2006, p.sn).

1.5.2 *Fotografia como prática artística*

Os artistas viram a invenção da fotografia como um auxiliar aos seus projectos, mas numa época em que o Realismo estava no seu apogeu a fotografia tirou protagonismo aos artistas, pois conseguia uma imagem mais aproximada do real. “Delaroche sustentava que a fotografia tinha morto a pintura” (Rêgo, 1994, p.11), mas apesar deste aparente “atestado de óbito” o que a fotografia provocou na pintura foi “uma nova vida”. Perante a possibilidade de se tornar obsoleta a pintura enveredou por produzir imagens que as câmaras fotográficas não conseguiam registar – cenas de interiores e movimentos.

Para Menezes (1997) a fotografia, por ser um meio técnico mais eficaz de representação do real, traz a possibilidade de libertação das amarras da imitação e possibilita ao pintor “uma liberdade jamais sonhada” (p.127).

Do constante diálogo entre pintura e fotografia o impressionismo surgirá como uma nova certeza, mas a fotografia também herdou características da pintura. Atendamos nas palavras de Bauret (2010): “No ano de 1826, Niépce realizou uma experiência que se revelaria pioneira. Fotografou uma “natureza morta que aparece designada como a primeira fotografia de sempre. Um pouco mais tarde, repete a experiência fotografando uma paisagem” (p.18).

Estas palavras são elucidativas de que, pelo menos em termos da sua classificação — natureza morta, paisagem, nu e retrato — a fotografia foi influenciada pela pintura.

A procura de novos estilos, a faceta de auxiliar da arte e de replicação do real transformou a fotografia, nos anos a seguir ao seu aparecimento, numa arte menor. Os fotógrafos, para se autopromoverem, reforçaram o carácter artístico das suas imagens fotográficas através “da aproximação com a pintura” (Fabris, 1998, p.72). No mesmo sentido argumenta Bauret (2010), quando considera que “os fotógrafos do século XIX quiseram ser reconhecidos como artistas, apesar de esta reivindicação nem sempre agradar aos críticos da época” (p.76). Baudelaire (apud Bauret, 2010, p.76), afirmava que a fotografia “tratava-se de um a arte fria e mecânica, sem alma, incapaz de suscitar emoção”.

As controvérsias, as aproximações e distanciamentos entre fotografia e pintura, as movimentações no mundo artístico, produzem uma corrente artística denominada de pictorialismo. Kossoy (2001) caracteriza este movimento como “movimento estético híbrido” entre a pintura e a fotografia: numa tentativa de elevar a fotografia à categoria de arte os efeitos da imagem fotográfica são considerados mais importantes do que ao acto de fotografar propriamente dito.

Para Costa e Rodrigues (2004), “na tentativa de elevar-se à categoria de arte a fotografia abdicava da sua identidade” (p.26). Ao retocar, esbater e pincelar a fotografia abre-se numa alternativa de expressão artística. Esta manipulação técnica fazia a fotografia perder a sua relação com o real e, ao mesmo tempo, o fotógrafo passou a ser visto como criador de uma realidade diferente. Esta maquilhagem fotográfica aproximou ainda mais a fotografia da pintura. Costa e Rodrigues (2004) argumentam que “o pictorialismo desenvolveu um experimentalismo centrado na técnica que iria mudar os rumos da prática fotográfica [...] deu à fotografia o estatuto de obra de arte e permitiu a uma camada de aficionados da burguesia acesso à expressão artística” (p.27).

De facto, uma técnica rápida (apesar das primeiras fotografias necessitarem de grandes tempos de exposição) e muito mais barata que a pintura “democratizava a expressão artística” (Costa & Rodrigues, 2004, p.18). O retrato fotográfico, acessível a muitos que não tinham possibilidade de pagar um retrato pintado, ganha importância e permite a difusão, expansão e afirmação da fotografia. O retrato torna-se tão importante que muitas vezes é confundido com a própria fotografia.

No retrato o retratado tem que “parecer bem”; nele, mais do que em qualquer outro tipo de imagem, o belo deve estar presente. Para Peixoto (2003, p.88) “é uma beleza quase compulsiva”. Embora “os problemas com que se viram confrontados os primeiros fotógrafos fossem problemas de carácter científico e não de carácter artístico” (Bauret, 2010), a manipulação da fotografia na busca da perfeição acentuava o seu carácter artístico.

A fotografia, tal como a conhecemos hoje, deriva desta constante necessidade de afirmar tanto o seu valor como o seu carácter independente da arte, posição adoptada por aqueles que não enveredaram pela corrente pictorialista. Com a fotografia digital e a possibilidade de manipulações incontáveis abre-se uma nova porta de discussão, uma vez que a fotografia actual “assume até uma certa crítica à corrente manipuladora de imagens através do retoque, colagem [...]” (Costa & Rodrigues 2004, p.7).

Nesta perspectiva, farão ainda hoje sentido as palavras de Baudelaire, quando considerava que talento artístico e fotografia constituíam adultério?

Greenberg (1997) assegura que não, afirmando: “a fotografia (que da minha experiência diz não ser necessariamente inferior à pintura enquanto arte) alcança as suas mais elevadas qualidades pela narração” (p.122).

A mesma opinião tem Araújo (2004, p.2), para quem a fotografia não só se enquadra dentro das práticas artísticas como “está a ser cada vez mais usada pelos artistas em suas poéticas”. E Bauret (2010) é taxativo:

Hoje, a famosa pergunta [...] A fotografia é uma arte? deixou de ter razão de existir, pois os fotógrafos têm o seu lugar nos museus americanos e europeus de arte moderna, no seio de colecções específicas e de programas de exposições. (p.76).

1.5.3 *A fotografia na disciplina Educação Visual e Tecnológica*

A educação artística abrange diversas formas de conhecimento, uma multiplicidade de formatos e modos de abordagem. A educação pela arte caracteriza-se pelo desenvolvimento da criatividade e das capacidades de expressão e comunicação de cada um (Barbosa, 2004; Eça, 2009).

O Roteiro para a Educação Artística (UNESCO, 2006) declara que uma educação de qualidade deverá promover percepções e perspectivas, criatividade e iniciativa, reflexão crítica e capacidade profissional necessárias à vida no nosso século. Referente à disciplina Educação Visual e Tecnológica (EVT), o Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001) determina que o aluno deve ter a possibilidade de experimentar meios expressivos ligados a diversos meios tecnológicos, entre eles a fotografia.

Ao analisar alguns manuais recentes desta disciplina (EVT - 2º ciclo, 5º e 6º ano) constatei que o desenho, a pintura e escultura são as áreas de exploração mais focadas, ao passo que áreas relacionadas com a impressão (gravura, xilogravura, fotografia etc) ou novas tecnologias não apresentam grande relevância nesses livros. Em alguns casos não há mesmo qualquer referência à área de fotografia. Contudo considero, pela experiência, que os professores usam com muita frequência as fotografias no decurso de uma unidade de trabalho. Na escola a fotografia serve de apoio ao desenvolvimento de outras matérias ou como registo das várias fases de um projecto. A fotografia como objecto do quotidiano (Fabris, 1998) presente nos livros, revistas, jornais etc., proporciona ao ambiente escolar um “contacto com as cores, as formas os objectos que são atraentes e utópicos, ou, ainda, com aqueles que são totalmente distanciados do belo.” (Scussiato, 2005, p.11).

O uso da fotografia nas aulas de EVT pode ocorrer de duas formas: usando a fotografia *com* os alunos e usando a fotografia *dos* alunos.

De acordo com as mudanças ocorridas quanto à definição e à compreensão de arte, a fotografia passou a ser considerada como mais uma linguagem de criação artística, tal como o desenho, a pintura ou a escultura. No entanto, para Scussiato (2005), “geralmente o professor de arte associa a fotografia ao acto de fotografar e revelar a imagem, considerando um processo pouco viável para a sala de aula” (p.10). A necessidade de um quarto escuro, os apetrechos técnicos de revelação, a linguagem específica para o trabalho de fotografia são muitas vezes vistos como dificuldades ao desenvolvimento de uma unidade de trabalho em que os alunos possam produzir as suas imagens. Dificuldades são comuns em todas as circunstâncias do ensino, daí a necessidade de modificar certas práticas pedagógicas. Neste sentido as inovações são possíveis, desde que os professores e os alunos estejam abertos ao diálogo.

Para Moran (2007), “educar também é ajudar a desenvolver todas as formas de comunicação [...] expressando-nos com todo o corpo, com a mente, com todas as linguagens, verbais, não verbais, com todas as tecnologias disponíveis” (p.59).

A fotografia digital e todas as vantagens que lhe são inerentes — a facilidade de utilização, a economia de materiais e tempo, a pré-visualização e edição de imagens — apresenta-se como uma técnica capaz de fazer a ponte entre o professor, a disciplina de EVT e o aluno. Sua adopção evita os constrangimentos materiais e físicos — laboratórios, luz vermelha, fixador, revelador — necessários para o desenvolvimento de uma área de fotografia analógica são dispensados. Outra vantagem é que o emprego de uma técnica moderna como a fotografia digital potencia a motivação dos alunos e valoriza uma área do programa (EVT), por vezes desprezada. Já os alunos, com os meios tecnológicos ao seu dispor, nomeadamente o telemóvel, desenvolvem uma actividade que lhes está cada vez mais familiar: fotografar.

A fotografia digital pode ser uma aliada na aprendizagem de conhecimentos de arte, mas também ferramenta propulsora de práticas inovadoras e contemporâneas na escola. “Os educadores tecnológicos” (Moran, 2007, p.38) deverão trazer para as escolas as melhores soluções para cada situação de aprendizagem, mas com a mesma preocupação de qualidade como quando se trabalha com meios tradicionais.

Azevedo (2009) adverte que o uso de tecnologias na escola acontece com algum atraso em relação ao seu aparecimento. O professor, por vezes, faz uso dos instrumentos tecnológicos de forma errada, deixando os alunos à mercê desses instrumentos e programas, em vez de os aplicar como benefício na melhoria do processo de ensino/aprendizagem. No entendimento de Faria, (2008), o professor não deve “temer, mas sim dominar a máquina e aproveitar o potencial da tecnologia em prol

de um ensino e uma aprendizagem mais criativa, autónoma, colaborativa e interactiva” (48).

A linguagem fotográfica é vista, assim, como mais um recurso pedagógico a ser explorado na busca de alternativas e adaptações curriculares que facilitem o processo de ensino-aprendizagem. Pensando a prática pedagógica sob a óptica da remoção de barreiras à aprendizagem. (Souza & Lopes, 2002, p. sn).

Souza e Lopes (2002) consideram que o uso da fotografia no contexto escolar justifica-se pela possibilidade de criar estratégias pedagógicas que viabilizem o processo de produção de novas formas de expressão do conhecimento e da crítica da cultura.

Com o uso de câmaras (analógicas ou digitais) o aluno pode simplesmente imprimir a imagem tal como foi fotografada, ou nelas intervir fazendo montagens, colagens, recriando cenários ou objectos com o auxílio do computador. Tem, assim, a possibilidade de experimentar a composição, as cores, a luz, o enquadramento, o contraste, fazendo uso das novas tecnologias.

1.5.4 *Para decifrar a fotografia*

A fotografia apresenta-se como uma técnica de criação de imagens por meio de exposição luminosa sobre uma superfície sensível. Faria (2002), numa alusão clara à origem da palavra, refere que fotografia vem do grego “escrever com a luz” (p.91). Kossoy (2001) vê a fotografia como “uma expressão plástica (forma de expressão visual) indivisivelmente incorporada ao seu suporte e resultante dos procedimentos tecnológicos que a materializam” (p.40). Para o autor a fotografia é também uma forma de expressão cultural, onde foram “registrados aspectos como os costumes, habitação, monumentos, mitos e religiões” (p. 28). Nas imagens fotográficas o aspecto cultural apresenta-se com um pendor decisivo. Decisivas são também as palavras, as intenções, usos e finalidades que a atravessam, na sua produção, trajectória e leitura.

A fotografia poderá ser tomada pelo lado estético, ou como sistema de registo de informações. Possibilita percepções inéditas de experiências quotidianas e acontecimentos sociais de diversa ordem, que essas fotografias apresentam com múltiplas faces e realidades. A fotografia apresenta o que literalmente está na imagem, mas carrega também elementos intrínsecos que não podemos ver, mas dos quais nos

podemos aperceber, como a época em que foi tirada. Na percepção de Dubois (2004) a fotografia apresenta-se como um objecto de cariz duplo.

A foto não é apenas uma imagem (o produto de uma técnica e de uma acção, o resultado de um fazer e de um saber fazer, uma representação de papel que se olha simplesmente em sua clausura de objecto finito), é também, em primeiro lugar, um verdadeiro *acto icónico* [...] (p. 129, itálico do autor).

Ou seja, para Dubois (2004) a imagem fotográfica não pode ser pensada sem levar-se em conta que ela é resultado de um acto intencional do fotógrafo. Uma imagem acto que não se limita ao gesto de produção, mas também inclui o acto de recepção e contemplação. Continua Dubois (2004) que, desta forma, a fotografia é uma mescla entre aquilo que o fotógrafo quer fotografar e o que cada um retira dela. A interpretação será sempre pessoal, subjectiva e múltipla, proporcionando uma multiplicidade de leituras, “[...] a partir daquilo que o receptor projecta de si, em função do seu repertório cultural, da sua situação socioeconómica, dos seus preconceitos, da sua ideologia, razão pela qual as imagens sempre permitirão uma leitura plural.” (Kossoy, 2001, p.115).

No entanto, as questões culturais não se apresentam importantes apenas no momento da leitura das imagens fotográficas. Como salienta Kossoy (2002), o fotógrafo, enquanto autor, elabora a fotografia “motivado por razões de ordem pessoal “[...] e através de um complexo processo cultural” (p.26). Continua o autor referindo que,

A acção ocorre num preciso lugar, numa determinada época, isto é, toda e qualquer fotografia tem génese num específico *espaço e tempo*, suas *coordenadas de situação*. Explicado através da formulação:



(Kossoy, 2002, p. 26, itálico do autor)

A fotografia apresenta-se assim como uma verdadeira trama, e o seu acontecimento, sendo fruto de uma sucessão de factos, regista apenas um aspecto ínfimo do contexto.

No entendimento de Berger (1999),

Sempre que olhamos uma fotografia tomamos consciência, mesmo que vagamente, de que o fotógrafo seleccionou aquela vista de entre uma infinidade de outras vistas possíveis. Isto é verdade mesmo para o mais banal instantâneo de família. *O modo de ver do fotógrafo reflecte-se na sua escolha do tema. O modo de ver do pintor reconstitui-se através das marcas que deixa na tela ou no papel.* Todavia, embora todas as imagens corporizem um modo de ver, a nossa percepção e a nossa apreciação de uma imagem dependem também do nosso próprio modo de ver. (p.16, itálico do autor).

Impregnada pelo olhar do fotógrafo, e dependendo de quem a observa, a mesma fotografia poderá apresentar vários significados e adquirir diferentes interpretações. Para Kachar (2009) “A foto é interpretada de acordo com os princípios e a cultura do observador, assim como assume significados singulares a partir das experiências de cada indivíduo” (p.2.942). Barthes (2006) acrescenta: “toda a imagem é polissêmica e pressupõe, subjacente a seu significante, uma cadeia flutuante de significados, podendo o leitor escolher alguns e ignorar outros” (p.32).

Mas, a fotografia deverá também ser percebida como uma “espécie de prova ao mesmo tempo necessária e suficiente, que atesta indubitavelmente a existência daquilo que mostra” (Dubois, 2004, p.25). Também para Barthes (2006) “toda a fotografia é um certificado de presença” (p.125). A fotografia é a melhor forma que temos para provar que algo aconteceu: o local onde estivemos, com quem e em que altura. Neste sentido, as referências (data, local, fotógrafo, fotografados) associadas à fotografia são de extrema importância quando pretendemos retirar dela toda a informação. Como evidencia Bauret (2010), “A legenda clarifica de forma explícita o sentido de uma fotografia; mas da mesma maneira que não existe pensamento fora das palavras, não existe percepção de um sentido visual sem recurso a uma articulação comum à linguagem verbal” (p.35).

Kossoy (2007) observa que “Na realidade a fotografia não deixa de ser ao mesmo tempo objecto e fonte [...]” (p.34). Ao considerarmos a fotografia como memória histórica individual e colectiva, ou como registo visual de cenários, personagens e factos, os documentos fotográficos podem ser tomados como fontes primordiais para as diferentes vertentes de uma investigação.

Sontag (2007) trata a fotografia como fonte quando afirma que as “fotografias são apreciadas porque dão informações, dizem o que existe, fazem um inventário” (p.32) e “fornecem um testemunho” (p.16). Campos (2008) transmite igualmente a ideia do valor testemunhal da fotografia, vincando a sua utilidade na perpetuação do efémero.

O acto de fotografar e a fotografia convertem-se, desta forma, no seguro de vida das imagens, tornando potencialmente eterno algo que é fugaz. A fotografia é, assim, alvo de uma atenção dedicada, transforma-se num bem com elevado valor simbólico para o próprio (que compõe um arquivo pessoal) e para a comunidade (que tem a oportunidade de conhecer trabalhos que, de outra forma, seriam ignorados. (p. 8).

Na linguagem artística a fotografia é um trabalho que possui vida própria, carregada de significados e possibilidades interpretativas. Para decifrar a fotografia é necessário entendê-la como o resultado dos elementos que a constituem: assunto, fotógrafo e tecnologia. O fotógrafo, motivado por questões estéticas, culturais ou técnicas, realiza a imagem fotográfica, enquanto a sua leitura processa-se impregnada com os juízos do receptor. Enfim, as fotografias são modos diferenciados de ver e conceber o mundo. São portadoras de sentidos, falam, questionam, informam e comunicam (Sontag, 2007); são também uma forma de estimular a memória, retomar as lembranças e preservar a identidade (Calaça & Huber, 2009).

1.6 Uma visão sobre a educação inclusiva na actualidade

Nos últimos anos temos assistido a grandes alterações no sistema educativo Português. Como professor integrante desse sistema há quase duas décadas sou confrontado, cada vez com mais insistência, com termos como inclusão, educação inclusiva, escola inclusiva. Pela experiência concluo que existe uma clara apropriação dessa nova terminologia. Mas, colocar em prática esses novos conceitos, realizar uma mudança de atitude perante os novos desafios, parece-me ainda um facto pouco enraizado no meio escolar onde me incluo.

A escola inclusiva deverá ser entendida como a escola para todos, que responde efectivamente a todas as crianças da comunidade, capaz de propiciar igualdade de oportunidades, habilitada na construção e no desenvolvimento pessoal (Ainscow, 1995).

O Decreto-Lei nº 3 /2008, de 7 de Janeiro, faz referência à escola inclusiva como um desígnio nacional, em que o sucesso educativo deve ser proporcionado a todas as crianças e jovens. Neste sentido, a escola inclusiva pressupõe individualização: cada aluno deverá ser visto como um elemento ao qual serão dadas oportunidades de acesso e de sucesso escolar igual aos demais. Cada um participa e o seu contributo deverá ser considerado para que cada aluno considere como sua a escola onde estuda

(Correia et al., 2002, p.2). Em última análise, deverá ser entendido que todos os alunos têm necessidades educativas específicas.

Para Ainscow (1995, p.2), deveremos perceber que as “alterações metodológicas e organizativas” que favoreçam alunos com dificuldades deverão ser entendidas como um benefício para todos. O ensino e a escola deverão adaptar-se às necessidades dos alunos e não estes se adaptarem às normas estabelecidas. É neste sentido que vai a redacção do ponto nº 3 da introdução da Declaração de Salamanca: “O princípio orientador deste Enquadramento da Acção consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.” (UNESCO, 1994, p.6).

Para que este objectivo se torne num facto, para que tenhamos uma escola inclusiva, atractiva e aberta a todos, os pais, professores, directores escolares e decisores políticos deverão ser parceiros, num caminho conjunto de construção de uma escola assente na diversidade (Booth & Ainscow, 2002).

É certo que em muitos casos as mudanças são alvo de resistências (Fullan, 2005, Navarro, 2000), mas a preocupação crescente com o conceito de educação para todos e a consciencialização daquilo que esse conceito implica tem provocado alterações no sistema de ensino, embora, como Ainscow (1995) sublinha, não é uma tarefa fácil a sua implementação. O mesmo autor sugere que, embora haja um longo caminho a percorrer, o foco impulsionador desta mudança deve residir e ser aperfeiçoado a partir da escola e dos professores.

É na coragem de correr riscos, na valorização dos conhecimentos e práticas das escolas, na valorização dos professores, no aceitar as diferenças como oportunidade de criação de novas situações de aprendizagem que a escola poderá efectivamente tornar-se um espaço de mudança para a inclusão.

Ainscow (1995) elenca seis condições que considera importantes factores para que este desígnio se torne uma realidade:

- liderança eficaz, não só por parte do director, mas difundida através da escola;
- envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente;
- estratégias de coordenação;
- focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa. (p.11).

Pela importância dada pelo autor a estes factores não posso deixar de reflectir sobre o que se tem passado nas nossas escolas nos últimos tempos; nelas as lideranças são cada vez mais unipessoais, a desvalorização profissional é uma constante e o factor de mudança é, na maioria das ocasiões, implementado de cima para baixo sem que haja lugar a uma investigação e a uma reflexão aprofundada sobre todos os efeitos dessas transformações (Ellis, 2005). Será este o caminho que leva à inclusão?

Esta reflexão remete-nos também para um quadro legislativo pouco apropriado a uma verdadeira escola inclusiva. Para Sanches e Teodoro (2007, p.112) Portugal aderiu rapidamente ao movimento da inclusão, substituindo o professor do ensino especial pelos professores de apoio educativo, conforme o Despacho 105/97, de 1 de Julho (ME, 1997). No entanto, nos últimos anos a legislação produzida “[...] faz-nos recuar várias décadas em termos de discurso e das práticas educativas, que visam a construção de escolas de todos, para todos e com todos.” (Sanches & Teodoro, 2007, p.112).

Durante anos a escola agiu segundo dois sistemas distintos, o regular e o especial; mais recentemente, num contexto social e político sujeito a mudanças profundas a educação, e em particular as escolas, são convidadas a repensar os seus objectivos e a sua forma de actuar. As escolas, entretanto, sentem grande dificuldade em, de uma vez por todas, colocar de parte certas práticas, conceitos e denominações. Por exemplo, a designação necessidades educativas especiais (NEE) continua a integrar o vocabulário escolar, apesar de ser uma expressão que pode ser uma barreira ao desenvolvimento de práticas inclusivas na escola (Booth & Ainscow, 2002).

Apesar de em muitos casos termos como integração e inclusão ainda serem usados como se fossem sinónimos, significando uma única coisa — “inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade” (Sasaki, 2005, p.22) — o debate sobre esta temática leva a que tentemos realizar uma clarificação destes vocábulos.

Ainscow, Farrell e Tweddle (apud Sanches, P., 2005, p.15) explicam “a integração como um movimento dos alunos dos programas especiais para a educação regular”. Ou seja, a integração era entendida como uma mera mudança de lugar da escola especial para o ensino regular (Sanches, P., 2005): à criança portadora de um problema era facultado um local no ensino regular. No entanto, era ela que se via obrigada a integrar-se de forma activa à classe regular.

Já a inclusão pretende fazer algo mais que tentar diminuir as diferenças entre pessoa com deficiência e a maioria da população. A educação inclusiva não pode ser confundida com integração e também não diz respeito apenas àqueles que necessitam de uma educação especial; ela vai além ao reconhecer que todas as crianças são

diferentes. Assim, para se adequarem aos princípios de uma educação inclusiva as escolas e os sistemas de educação terão que proceder a alterações no sentido de atender às necessidades individuais de todos os educandos.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) convida a que a escola, os professores e também os pais e a sociedade em geral procedam a uma grande reflexão sobre a educação inclusiva, no sentido de uma mudança de atitude, de actualização de pensamento e alteração de práticas dentro do sistema de ensino.

Para a organização não governamental *International Disability and Development Consortium* (IDDC, 1998) um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo quando abrange a definição ampla deste conceito, nos seguintes termos:

- reconhece que todas as crianças podem aprender;
- reconhece e respeita diferenças nas crianças: idade, sexo, etnia, língua, deficiência/inabilidade, classe social, estado de saúde (i.e. HIV, hemofilia, hidrocefalia ou qualquer outra condição);
- permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam às necessidades de todas as crianças;
- faz parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva;
- é um processo dinâmico que está em evolução constante;
- não deve ser restrito ou limitado por salas de aula numerosas nem por falta de recursos materiais.

Este entendimento humanista e democrático da escola inclusiva ressalta a necessidade de uma educação que considere o sujeito em suas particularidades, e conceba o fim último da educação o crescimento pessoal, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

A Declaração de Salamanca enfatiza a inclusão, enaltece as potencialidades e virtudes de um processo assente na pedagogia inclusiva, mas não faz uma única referência à palavra exclusão. Talvez não seja necessário. Para Booth e Ainscow (2002) a inclusão e a exclusão são processos intimamente ligados: na medida em que conseguimos aumentar um deles estaremos certamente a diminuir o outro. Ao efectivar acções e atitudes de inclusão estaremos a reduzir a exclusão e, por conseguinte, a aplicar as directrizes saídas da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Neste sentido o “*Índice para a inclusão*” (Booth & Ainscow, 2002) é apresentado como uma ferramenta de apoio às escolas, um meio para avaliar e melhorar a política educativa, tendo como fundamental interesse a construção de uma escola mais inclusiva. Esse documento faculta aos professores alguns instrumentos capazes de suscitar uma reflexão e uma auto-avaliação abordando esta temática. Dessa forma

estaremos a melhorar o processo de ensino/aprendizagem e, em última análise, a aplicar em contexto escolar o que já antes tinha sido defendido através da Declaração de Salamanca: um processo de mudança gradual, em que todos os actores são confrontados com novos métodos e práticas capazes de diminuir as diferenças. Neste procedimento Booth e Ainscow (2002) propõem a articulação de três dimensões: “Criação de culturas inclusivas, o desenvolvimento de políticas inclusivas e a promoção de práticas inclusivas.” (p. 13). Todas essas dimensões são importantes, mas a criação de uma cultura inclusiva, onde todos são recebidos de igual forma, sem discriminações, onde todos sintam que fazem parte do mesmo processo, desencadeará o desenvolvimento de políticas e a promoção de práticas inclusivas (Silva, 2006).

Passados dezasseis anos sobre a Declaração de Salamanca, para que a inclusão seja aplicada de forma eficaz a escola deve perceber que:

- o apoio diferenciado dado aos alunos com NEE pode ser um elemento de segregação desses alunos;
- mesmo aos alunos com deficiência devem ser dadas oportunidades de realizarem o seu percurso académico numa turma normal, em que as especificações inerentes à sua condição devem servir para o apoio e desenvolvimento da totalidade dos alunos (Ainscow, 1995; Booth & Ainscow, 2002; UNESCO, 1994);
- a exclusão escolar pode resultar de muitos outros factores que impedem a plena participação da criança, como as dificuldades relacionadas com as matérias estudadas ou o simples facto dos alunos se sentirem desvalorizados (Booth & Ainscow, 2002, p.8).

Barbosa (2003b) ainda ressalta que as práticas pedagógicas que partem do princípio que todos aprendem da mesma maneira não são inclusivas. Para a autora a escola deve optar por uma atitude democrática, de aceitação da diferença e de entendimento da singularidade de cada aluno. A heterogeneidade do grupo não pode ser entendida como um problema, mas sim como um desafio à criatividade e à aprendizagem. A arte-educadora propõe que todos os alunos tenham oportunidade de exporem as suas dificuldades, motivações ou interesses, de se ajudarem mutuamente, e de aprenderem uns com os outros, “evitando uma pasteurização homogeneizante na escola” (p.21).

Em Portugal, o modelo da escola actual, também agora apelidada de escola a tempo inteiro (ME, 2006) pede a todos os intervenientes no processo educativo que estejam atentos, que desencadeiem estratégias de inclusão, que identifiquem todas as barreiras e se preocupem com a sua eliminação. Compete à escola a criação de um

ambiente agradável para professores e alunos, assente na diversidade e capaz de aceitar os desafios como forma de enriquecimento.

Ao entender também que as identidades são construídas nas diferenças e não fora delas, e que a convivência com a diferença obriga-nos a relacionarmo-nos com pessoas diferentes de nós, a assumirmos vários papéis, num processo complexo que pode ser mais ou menos pacífico, mais ou menos conflituoso, quer a nível individual quer da própria sociedade (Dias, 2009), julgo que a compreensão do conceito de identidade pode ser um contributo para a construção de uma escola inclusiva. Como professor compete-me entender e melhorar o meu desempenho nesta área de acção.

Sumário

Este capítulo, dividido em seis partes, apresenta o resultado da revisão da literatura que efectuei e considereei essencial para a concretização do projecto de investigação. Nele abordo questões relacionadas à educação artística, à identidade e à fotografia, respaldado por autores considerados fundamentais tanto a nível nacional como internacional para a compreensão dos assuntos nele abordados.

Na contextualização histórica da educação artística expus ideias de diferentes autores, bem como reflecti e situei-me enquanto professor de arte. Apresentei a inovação e a mudança como resposta positiva por parte dos professores às exigências da escola actual e a vantagem de uso de experiências positivas da educação informal aplicadas à educação artística na escola.

Reflecti sobre a definição do termo multiculturalismo e sobre a educação artística multicultural como uma resposta actual e positiva para o entendimento da diversidade cultural presente nas escolas. Contextualizei a educação artística multicultural, analisei o pensamento de alguns arte-educadores contemporâneos e posicionei-me perante essas ideias. Investiguei sobre o conceito de identidade, a relação entre identidade e diversidade cultural e procurei alguns pontos de contacto entre a fotografia e a constituição e compreensão das identidades.

Realizei uma contextualização histórica sobre a fotografia, percorri de forma breve o trajecto da fotografia desde o analógico ao digital e dentro da prática artística, e desvendei algumas potencialidades da leitura de fotografias.

Por fim abordei a inclusão em meio escolar na actualidade e a ligação desse tema com a identidade.

Esta revisão permitiu a familiarização com diversas teorias e práticas concernentes ao estudo, possibilitou o seu início de forma rigorosa e sustentada, e facilitou a escolha de ferramentas apropriadas ao seu desenvolvimento. A revisão também me possibilitou sistematizar e organizar o meu pensamento, bem como adquirir os conhecimentos necessários para atingir os objectivos a que me propus realizar com esta investigação.

CAPÍTULO 2 A PESQUISA

Ao longo deste capítulo apresento o modelo de investigação usado nesta pesquisa, as razões para a sua escolha, suas características, e as vantagens e desvantagens dessa metodologia. Ao tratar da investigação-ação que realizei descrevo o contexto e os sujeitos da pesquisa, os procedimentos e instrumentos adoptados na recolha e análise de dados, bem como as considerações éticas inerentes à pesquisa. Por fim, descrevo passo a passo todo o desenrolar da acção que, nesta pesquisa, consistiu em uma intervenção pedagógica realizada na Escola do Ensino Básico 2º e 3º Ciclos de Briteiros.

2.1 Escolha do método de investigação

A busca por uma modalidade de investigação que me ajudasse a conhecer melhor os meus alunos, e que fosse capaz de desencadear mudanças na minha prática educativa foi decisiva para a escolha de um método de natureza qualitativa.

Para Bell (1993), “Os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística” (p.20).

Dentre os métodos qualitativos a investigação-acção pareceu-me a mais indicada, por oferecer a possibilidade de confrontar a teoria com a prática e, de forma auto-reflexiva e crítica, compreender as minhas práticas educativas para poder melhorá-las.

Corey (1953, apud Moura, 2003) descreve este tipo de investigação como um processo em que os práticos objectivam estudar cientificamente os seus problemas de modo a orientar, corrigir e avaliar as suas acções e decisões.

De uma forma muito simples, e partindo da análise dos significados das palavras que compõem o termo investigação-acção¹², esta pode ser definida como “aprender fazendo”. Na investigação-acção um indivíduo ou um grupo de indivíduos identifica um

¹² “Investigar. [...] seguir os vestígios de; indagar; pesquisar” (Costa & Melo, 1995, p.822). “Acção. [...] maneira de actuar, tudo o que se faz [...]” (Costa & Melo, 1995, p.24).

problema, realizam algo para o resolver, verificam se os esforços resultaram na resolução do problema e, em caso contrário, definem um novo plano de acção.

Para Kemmis e McTaggart, (1992)

A investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-acção quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-acção é desenvolvida através da acção (analizada criticamente) dos membros do grupo. (p.9-10).

A investigação-acção é, pois, uma metodologia que tem a dupla finalidade de investigar e agir. O propósito fundamental será a obtenção de resultados em ambas as vertentes.

Ou seja, a investigação-acção contém em si uma intenção de mudança:

[...] sempre que numa investigação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado status quo, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade, a investigação-acção regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer essas mudanças. (Coutinho, 2008, p.30).

Ainda que a investigação-acção seja difícil de codificar em cânones precisos, que permitam defini-la com rigor lógico (Escudero, 1987, apud Beltrán, 1992), a investigação-acção vem sendo largamente empregada no campo da educação.

Moura (2003) salienta que a investigação-acção coloca a sua ênfase na resolução de problemas educativos diagnosticados em situações específicas, apresentando ao investigador um potencial contributo para o conhecimento e compreensão pessoais e práticos.

Coutinho (2008) considera que,

Esta metodologia alimenta uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do processo educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor, e que valoriza, sobretudo, a prática, tornando-a, talvez o seu elemento chave [...] no pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito de reflexão. (p.5).

Para Benavente et al. (1990) sendo os processos de mudança a problemática nuclear da investigação-acção, o método vem sendo utilizado como uma abordagem para aperfeiçoar a educação através da mudança e do aprender sobre os efeitos dessa mudança. Para esses autores “a investigação-acção pode ser entendida como uma estratégia de animação institucional e pedagógica, uma estratégia de formação e transformação” (p. 1).

Segundo Cohen e Manion (1994) a investigação-acção pode ser realizada pelo próprio professor e é indispensável “sempre que queremos um conhecimento específico para um problema específico numa situação específica” (p.271). Para os autores, trata-se de um método empírico que reúne, sistematiza, partilha, analisa, reflecte, avalia e actua sobre informação recolhida por meio do registo das observações e da análise de comportamentos e atitudes.

Sanches, I., (2005) entende que o professor, ao usar esta metodologia numa procura de informações de forma mais rigorosa e sistemática, está a “cientificar o seu acto educativo” (p.130). A partilha dessas informações com os alunos e com os colegas, no sentido de compreender o ensino e a aprendizagem para encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade em que trabalha desencadeia um processo dinâmico, motivador e inovador no qual todos os que participam do processo de investigação são co-responsáveis por ele. A investigação-acção assemelha-se, assim, ao trabalho diário do professor, desenvolvido com a colaboração dos pares e por meio de “questionamento introspectivo colectivo” (Kemmis & McTaggart, 1992).

Em jeito de resumo, citando Coutinho (2009, p.16), são três os aspectos em que esta metodologia se distingue das outras:

- a) é uma investigação que requer uma acção como parte integrante do processo de investigação;
- b) mais do que as considerações metodológicas, importa o valor do profissional;
- c) é uma investigação sobre a pessoa, no sentido em que os profissionais investigam as suas próprias acções.

A investigação-acção nos textos educativos também recebe outras denominações, como: investigação na sala de aula (Arends, 1995), o professor investigador (Stenhouse, 1984; Oliveira, 2002; Latorre 2003), investigação colaborativa (Kemmis & McTaggart, 1992), investigação participativa (Duarte, 2007). Tais expressões designam modelos específicos de investigação, mas todos são variações da investigação-acção.

Ao analisar a grande variedade de metodologias de investigação-acção a minha opção recaiu sobre o modelo de Elliot (1994). Para esse autor a investigação-acção requer um trabalho colaborativo de pessoas interessadas em contribuir para a resolução imediata de preocupações práticas nas quais todos estão envolvidos, agindo de acordo com uma estrutura acordada. Como refere Moura (2003), este modelo coloca ênfase na inter-relação entre acção e reflexão e procura fornecer aos investigadores uma oportunidade para situar o seu pensamento e a sua acção num contexto social e político mais vasto.

Tal como o modelo de Kurt Lewin¹³, o modelo de investigação-acção formulado por Elliot (1994) é configurado como uma espiral de ciclos, “onde o ciclo inicial das actividades, identifica a ideia inicial, reconhece a situação, realiza a planificação geral, desenvolve a primeira fase da acção, implementa, avalia a acção e revê o plano geral” (Torre, 2007, p. 30). Na sequência deste ciclo o investigador parte para o desenvolvimento da segunda fase da acção, agindo de forma a implementar e avaliar o processo, rever o plano geral e desenvolver a terceira fase, que implica a execução e avaliação de todo o processo num ciclo contínuo e sistemático. Este ciclo termina quando o investigador considerar o problema resolvido ou reduzido, ou então quando encontrar os dados necessários para o estudo.

Coutinho (2008) salienta que as alterações no modelo de Lewin introduzidas por Elliot são importantes porque dão “ênfase ao processo de revisão dos factos e reconhecimento de falhas antes de se dar início a cada sequência de passos dentro dos circuitos em espiral” (p.22). Também Jordão (2005) aponta essas alterações como necessárias, uma vez que Kurt Lewin apresenta a “pesquisa de forma linear, o que pode levar à falsa visão de que é possível fixar previamente a ideia geral, e de que o reconhecimento se restringe à descoberta de fatos” (p.60).

Elliot (1994), ao contrário, afirma ser possível modificar a ideia geral ao longo do processo, entende que a etapa do reconhecimento inclui, além da averiguação, a análise dos fatos e, finalmente, que não se deve avaliar os efeitos de uma acção antes que se tenha certeza de que ela foi realmente implementada.

O modelo proposto por Elliot evidencia não ser possível dissociar teoria e prática: o investigador recolhe dados, formula questões e avalia as suas acções, numa dialéctica de reflexão-acção-reflexão alternada, contínua e sistemática, flexível e adaptável em todos os ciclos da acção, até encontrar dados suficientes e concretos ao seu estudo (Torre, 2007).

¹³ “Considerado por muitos autores o precursor desta metodologia de investigação” (Coutinho, 2008, p.11).

Por tratar-se de uma metodologia desenhada para abordar um problema concreto numa situação específica, considere-se que a investigação-acção, tal como concebida por Elliot (1994), era a forma mais adequada à finalidade da minha investigação, pois a especificidade deste tipo de estudo proporciona ampliar o conhecimento de casos particulares, circunscritos e singulares, o que considero importante, ainda que a generalização dos resultados obtidos seja restrita.

A escolha desta metodologia também se deu por vários outros motivos: por ser uma metodologia apelativa e motivadora que permite ao investigador retirar o fardo da solidão (Coutinho, 2008, p.31); por colocar a tónica na prática e na melhoria das estratégias de trabalho utilizadas, conduzindo a um aumento significativo e “inegável da qualidade” e eficácia das práticas desenvolvidas (Almeida, J., 2001); por valorizar a construção pessoal do conhecimento e legitimar o valor epistemológico da prática profissional (Vieira, 1995).

2.1.1 *Vantagens e desvantagens da opção metodológica*

São vários os autores (Cohen & Manion, 1994; Ainscow, 1999; Elliott, 1994; Moura, 2003) que ressaltam as vantagens da investigação-acção aplicada no campo educacional. Kemmis e Mc Taggart (1992), Ainscow (1999) e Coutinho (2008) entendem que a investigação-ação pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação porque:

- o investigador facilmente identifica os problemas/situações a investigar, uma vez que fazem parte das suas vivências;
- o fato de conhecer bem o contexto a ser pesquisado facilita a actuação do investigador, bem como a implicação de outros interessados em experimentar mudanças de atitudes que levem à superação dos problemas;
- a responsabilização conjunta dos participantes em todo o processo potencia a motivação e mobilização para a investigação que se pretende desenvolver;
- impulsiona a reflexão, contribuindo esta para a resolução de problemas concretos, em situações específicas — teoria e a prática são tratadas como interdependentes;
- através de adaptações constantes, emergidas de uma reflexão crítica, os participantes trabalham em contínuo, observam, pesquisam e focalizam determinados aspectos, que possibilitam melhorar a qualidade das práticas e adequá-las à realidade;

- potencia a emergência de métodos inovadores no processo ensino/aprendizagem;
- proporciona aos professores uma auto-formação, uma vez que os mesmos desenvolvem competências de investigação, ampliam os seus conhecimentos e melhoram a sua prática pedagógica.

Outra vantagem, conforme Cohen e Manion (1994), é que este método pode ser implementado num curto período de tempo, numa intervenção em pequena escala para a análise detalhada dos efeitos dessa intervenção no funcionamento de entidades reais.

Para Kemmis e McTaggart (1992) os principais benefícios deste método são: a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática. Os autores consideram também que este método de investigação, para além de proporcionar uma espécie de análise social, é também “um processo social que compromete o grupo, numa atitude colaborativa” (p.59). Este compromisso torna-se importante uma vez que pela investigação-acção os investigadores propõem-se melhorar a educação, reconhecendo que a escola não existe só para educar os indivíduos, mas também para preservar e melhorar a sociedade (Kemmis & McTaggart, 1992).

Elliot (1994) assume a mesma opinião quando define a investigação-acção como um estudo de uma situação social que tenta melhorar a qualidade do ensino e potenciar o desenvolvimento profissional dos professores. Não se limitando a uma forma de acção, apresenta ao professor meios satisfatórios para a tomada de decisões que não podem esperar por soluções teóricas.

A partir do modelo proposto por Elliot (1994) a investigação-acção apresenta-se vantajosa porque é um tipo de prática reflexiva que privilegia, em simultâneo, a prática e a teoria, pois permite ao investigador recolher dados, formular questões, avaliar e reflectir numa dialéctica de reflexão-acção-reflexão alternada, contínua e sistemática, flexível e adaptável em todos os ciclos da acção, até encontrar dados suficientes e concretos ao seu estudo (Torre, 2007). É uma metodologia apelativa e motivadora que permite ao investigador retirar o fardo da solidão (Coutinho, 2008, p. 31), envolver os pares e, ao colocar a tónica na prática e na melhoria das estratégias de trabalho utilizadas, conduzir a um aumento significativo e “inegável da qualidade” e eficácia das práticas desenvolvidas (Almeida, J. 2001). O método também valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional (Vieira, 1995).

Perante a necessidade de resolução de problemas na sala de aula, Cohen e Manion (1994) consideram a investigação-acção preferível às abordagens mais subjectivas, “apesar de lhe faltar o rigor da verdadeira pesquisa científica” (p.189). No

entanto, para os autores esta falta de rigor não é de surpreender, uma vez que a investigação-acção é a “antítese da verdadeira pesquisa experimental” (p.193).

Também Coutinho (2008) adverte que o facto de o investigador ser participante pode, por vezes, comprometer o distanciamento necessário à análise dos dados e à própria situação a investigar.

Para Moura (2003), apoiada em Serrano (1994), as desvantagens da investigação-acção são:

- os seus objectivos são situacionais e específicos;
- a amostra tende a ser restrita e não-representativa;
- não vai além da resolução de problemas práticos;
- não oferece possibilidades de controlo das variáveis independentes;
- os seus resultados não são tipicamente generalizáveis.

Moura (2003) adverte sobre o risco de a investigação-acção não ser realizada com o rigor da investigação verdadeiramente científica, mas considera que as críticas a esse modelo de investigação advêm da forma amadora como, muitas vezes, é posto em prática. Para essa autora as desvantagens deste modelo poderão ser minimizadas ou ultrapassadas se o método for adoptado por um investigador “especialista”, capaz de desenvolvê-lo com o mesmo rigor requerido em qualquer outra forma de investigação.

Após a análise das potencialidades da investigação acção, mas também dos problemas relacionados a esta forma de investigar, concluí que esta metodologia de pesquisa poderia me possibilitar atingir os objectivos propostos, além de provocar em mim o interesse e a motivação exigidos para que minha investigação atingisse a qualidade esperada e, ao mesmo tempo, fosse proveitosa tanto no campo profissional como pessoal.

2.2 Sujeitos, participantes e contexto da investigação

Foram sujeitos da pesquisa dezassete alunos do 5º ano B (sete do género feminino e dez do género masculino), com idades compreendidas entre os nove e os doze anos (a maioria com dez anos). Um aluno se beneficia de Currículo Escolar Individualizado, uma vez que faz parte dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, ao abrigo do artigo 16º do Decreto/Lei nº 3 de 2008 (ver Anexo A, Gráficos 1, 2 e 3).

Dezassete encarregados de educação dos alunos sujeitos nessa investigação nela actuaram como informantes, enquanto um professor da escola em questão actuou como pesquisador colaborador.

A Escola do Ensino Básico 2º e 3º Ciclos de Briteiros, localizada na freguesia de Briteiros S. Salvador, serve oito freguesias, situadas no limite nordeste do concelho de Guimarães, Norte de Portugal. São freguesias onde predomina a economia rural de subsistência ou de mercado como forma de sobrevivência da população que, por vezes, é acompanhada pelo trabalho em fábricas (cutelarias ou têxteis). A escola funciona desde 1994, e desde a sua abertura o número de alunos tem vindo a diminuir, fruto de um decréscimo populacional, mas também devido à emigração resultante da falta de trabalho na região do Agrupamento Vertical Escolas Briteiros (2009). No ano lectivo 2010/2011 a escola conta com 556 alunos inscritos distribuídos por 23 turmas do Currículo Normal, e 3 turmas dos cursos de Educação Formação. A escola faculta também cursos de Educação Formação para adultos em regime pós-laboral.

A escola divide-se em dois grandes blocos: bloco principal e pavilhão gimnodesportivo.

O bloco principal, com dois andares, é composto por: sala de direcção; salas de aulas; salas de convívio dos alunos, com um palco para festas; uma sala de convívio para os professores e outra para os funcionários; sala de trabalho dos directores de turma e de atendimento aos encarregados de educação; sala de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais; biblioteca; reprografia e papelaria; cantina e bufete comum para todos os elementos da escola; serviços de apoio social e secretaria; recepção e telefonista; instalações sanitárias para professores e alunos; arrecadações e corredores que funcionam como espaços de convívio, com bancos e mesas. Existe também um elevador e uma casa de banho para pessoas deficientes.

No pavilhão gimnodesportivo existe um espaço central para realização de jogos, uma sala de ginástica e balneários. A escola possui também um amplo espaço recreativo ajardinado, com bancos e bebedouros, um campo de jogos com tabelas de basquetebol e campo de areia para futebol e voleibol de praia.

A sala de aula de Educação Visual e Tecnológica situa-se no primeiro andar, no corredor A, e é identificada pelo número um. Por falta de espaço, nela são também ministradas outras disciplinas. Possui um quadro, mesas (10), bancadas de trabalho (3) e bancos giratórios (21), uma arrecadação para guardar materiais, ferramentas e máquinas, armários (4) para arrumar os materiais dos alunos e dos professores, estantes (2), lavatórios (4), mufla e máquinas de trabalho em madeira colocadas em cima de uma bancada. Na secretária dos professores existe um computador ligado a um projector, direccionado para o quadro.

A sala de aula está abundantemente decorada com trabalhos realizados pelos alunos ao longo dos anos.

2.3 Recolha de dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994) “o termo dados, refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (p.149).

Para Moura (2003) a principal finalidade da recolha de dados é registar exhaustivamente todo o processo de investigação, de forma a ser possível reflectir e avaliar continua e sistematicamente sobre o que nela aconteceu. Segundo Robson (1993, apud Moura, 2003) o uso de múltiplos métodos de recolha de dados em investigação torna-se vantajoso porque proporciona diferentes respostas que podem contribuir para remover incertezas ou evitar subjectividades.

Assim, com a preocupação de proceder à recolha de dados, e em conformidade com as ideias aqui expostas, os dados foram recolhidos por meio de observação participante e de questionários, e ainda, em planos de aula e em produções dos alunos (fotografias e trabalhos escritos).

2.3.1 *Observação participante*

A observação participante foi utilizada no decorrer de todo o estudo. Segundo Estrela (1999), “fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p.31). Coutinho (2008) é de opinião que a observação participante é uma estratégia muito usada pelos “professores/investigadores que consiste na técnica da observação directa e que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade” (p.27).

Para Bogdan e Biklen (1994) este tipo de observação é uma estratégia que possibilita a recolha de dados ricos de pormenores descritivos, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos participantes na investigação, permitindo estabelecer um contacto mais profundo com estes. Para Serrano (1994, apud Moura, 2003) a observação participante tem lugar quando um observador participa

da vida do grupo, entra na conversa com os seus membros e estabelece contacto próximo com eles, tentando assegurar também que a sua presença não perturbe ou interfira de alguma forma o decurso natural dos acontecimentos. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994) consideram que o observador deverá agir de “forma natural, não intrusiva e não ameaçadora” para que os “efeitos do observador” possam ser minorados (p.68).

Na investigação em pauta a observação participante possibilitou uma farta recolha de dados — resultantes da descrição de aulas e reuniões e do registo de detalhes de conversas e de relatos de acontecimentos narrados —, os quais permitiram compreender a perspectiva interna dos sujeitos da pesquisa.

2.3.2 *Questionário*

O questionário é um instrumento de investigação que consiste em um conjunto de questões apresentadas por escrito com o objectivo de obter informação básica ou avaliar o efeito de uma intervenção quando não é possível fazê-lo de outra forma (Coutinho, 2008). O questionário permite conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas (Gil, 2006). Ele é especialmente eficaz “quando se pretende atingir um grande número de pessoas num curto espaço de tempo, sem necessidade de treinamento dos pesquisadores e não expondo os investigadores à influência das opiniões dos questionados” (Gil, 2006, p.126).

Há, no entanto, ressalvas quanto ao uso de questionário em estudos qualitativos. Bogdan e Biklen (1994) argumentam que nesses estudos “não se recorre ao uso de questionários” (p.17), uma vez que qualquer “questionário reflecte os interesses daqueles que os constroem” e as “pessoas que se sentam e o preenchem modificam o seu comportamento” (p.68).

Consciente das dificuldades inerentes a este instrumento, optei por estruturar os questionários com perguntas abertas e fechadas, dada a possibilidade de assim obter respostas em que a riqueza dos dados motivam a sua leitura e valorizam o estudo. Os questionários utilizados na investigação foram três: um questionário dirigido aos encarregados de educação (ver Anexo O), aplicado durante o ciclo dois; dois questionários dirigidos aos alunos, um aplicado no início (ver Anexo H) e outro ao final do ciclo três (ver Anexo M). Durante a implementação dos questionários actuei como facilitador na leitura e explicação das suas perguntas.

Na pesquisa o uso dos questionários revelou-se vantajoso, por permitir a recolha rápida de informações, revelando-se um importante instrumento de pesquisa e uma ferramenta decisiva na recolha de dados.

2.4 Registos audiovisuais, visuais e escritos

Os registos ajudam a relembrar factos e acontecimentos, “a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano da investigação foi efectuado pelos dados recolhidos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.151).

Na investigação-acção objecto deste trabalho as informações recolhidas por meio de observação foram registadas em diário de bordo o mais fielmente possível, “com a preocupação de descrever, analisar e interpretar todos os dados recolhidos” (Torre, 2007, p.35).

Desempenhando o papel de professor e investigador, com o decorrer do estudo tive a oportunidade de observar os comportamentos dos participantes. Dessa observação contínua e sistemática fui elaborando, com o apoio de um observador, notas de campo que, na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994) são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Segundo Coutinho (2008) as notas de campo resultam de uma técnica baseada na observação e “aplicam-se nos casos em que o professor pretende estudar as práticas educativas no seu contexto sociocultural e caracterizam-se pela sua flexibilidade e abertura ao imprevisto” (p.27).

Desta forma, no decorrer das aulas, registei e descrevi tudo o que considerava mais importante. O observador realizou trabalho idêntico, ajudando a completar as notas de campo.

As notas de campo foram enriquecidas pela visualização das filmagens das aulas e escuta de gravações em áudio. Os registos das aulas, feitos com câmara fotográfica e de filmar, ao longo do terceiro ciclo, suscitaram a maior parte das ideias e reflexões que constituíram as notas de campo. Tais registos facilitaram a observação e análise de todos os procedimentos pedagógicos, permitindo uma recolha exaustiva de dados, o que possibilitou uma visão mais global e precisa no momento da apresentação dos resultados.

Segundo Coutinho (2008) “os meios audiovisuais são técnicas usadas pelos professores nas suas práticas de investigação e que se destinam a registar informação seleccionada previamente” (p.28). Para a autora, a fotografia “é uma técnica de

excelência na investigação-acção”, o vídeo é uma “ferramenta indispensável” e a gravação áudio “revela-se de muita utilidade”.

Para Moura (2003) as imagens registadas em vídeo ou fotografia funcionam como um tipo de memória; elas permitem fazer um inventário dos acontecimentos e verificar como, onde e quando certos tipos de comportamento ocorreram. Devido à perturbação que este método de recolha de dados possa causar (Moura 2003), optei pela sua utilização apenas no terceiro ciclo da investigação.

Durante o decorrer das aulas a câmara de filmar digital permaneceu fixa num ponto, de forma a captar todas as acções na sala de aula. Tendo consciência de que a câmara de filmar poderia ser um elemento perturbador e de distração dos alunos, foi colocada de modo a ser dissimulada. Em relação à fotografia, a câmara nunca foi elemento perturbador do normal funcionamento das aulas, uma vez que é habitual esse procedimento ao longo do ano lectivo. Como referem Bogdan e Biklen (1994) a câmara fotográfica é um instrumento familiar aos alunos.

Durante o ciclo dois a câmara fotográfica foi apenas usada para fazer uma fotografia testemunhal do encontro com os encarregados de educação, uma vez que a opção durante esse ciclo recaiu para a não utilização destes métodos, com receio de ser elemento de perturbação ou incómodo dos participantes.

As gravações em vídeo e áudio e as fotografias foram todas armazenadas em dois computadores e em pen-drive, como forma de precaução para eventuais perdas ou danos. Das gravações foram realizadas transcrições escritas das partes consideradas mais importantes e essenciais para o estudo.

Os registos visuais e escritos realizados pelos alunos foram também uma valiosa fonte de dados para a análise/interpretação e avaliação do desempenho dos mesmos, sendo ao longo desta investigação referenciados por diversas vezes.

2.5 Análise de dados

Embora a análise tivesse sido iniciada durante a recolha dos dados, pois, como consideram Bodgan e Biklen (1994), “a reflexão sobre aquilo que se vai descobrindo enquanto se está no campo de investigação, é parte integrante de todos os estudos qualitativos” (p.206), uma análise mais apurada foi realizada ao final da recolha, com a colaboração do observador.

Para os autores (Bogdan & Biklen, 1994) a análise de dados é

O processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (p.205).

Na análise de dados tive o cuidado de ler mais do que uma vez todos os documentos obtidos, nomeadamente as notas de campo e os questionários. Realizei as transcrições consideradas necessárias depois de ouvir e visualizar todo o material, para ter assim uma visão completa e abrangente sobre o assunto em estudo. O material recolhido ao longo da investigação foi transcrito para formato digital e armazenado em pastas, em diferentes suportes informáticos.

Inicialmente (ciclo dois) analisei o conteúdo dos questionários respondidos pelos encarregados de educação. Este questionário serviu para eu perceber se as famílias costumavam fotografar, qual o uso que faziam dessas fotografias, e também para saber quais as perspectivas dos encarregados de educação em relação ao projecto em si.

Posteriormente (ciclo três) organizei as respostas dos questionários respondidos pelos alunos e elaborei resumos das notas de campo, tentando organizar de forma coerente as atitudes e reacções dos alunos. A visualização e audição do material recolhido serviu também para eu perceber as principais dificuldades dos alunos na realização das actividades, para reflectir sobre o andamento do estudo e alterar procedimentos nas tarefas propostas aos alunos. Por fim analisei todo o conjunto de informações, compactei os dados em quadros síntese, estabeleci conclusões fundamentadas em forma de narrativa que pretendo compreensiva e esclarecedora para o leitor.

Como consideram Cohen, Manion e Morrison (2007) a triangulação é entendida como um processo que serve para clarificar significados, possibilitando a comparação de diferentes fontes de recolha de dados e verificar se uma corrobora as outras e vice-versa. Daí a variedade de fontes de recolha de dados expressa nesta investigação. A reflexão acerca dos resultados dessas colectas expressa em diferentes pontos de vista — o meu, pesquisador, e o do pesquisador colaborador que actuou como observador — permitiram a triangulação. Desta forma, ao reduzirem a subjectividade da análise, asseguraram a sua fiabilidade e ampliaram a validade do estudo.

2.6 Considerações éticas

Para Bogdan e Biklen (1994) “o primeiro problema com que o investigador se depara no trabalho de campo é a autorização para conduzir o estudo/projecto que planeou” (p.115).

Tendo a escola como campo de acção, foi necessário perceber qual o grau de aceitação do projecto por parte dos órgãos de gestão, bem como por parte dos encarregados de educação dos alunos, a par de um diálogo de carácter explicativo e aceitação com o par pedagógico que viria a assumir o papel de observador.

Depois da aceitação, obtida entre os vários participantes no projecto, pedi permissão para a utilização de dois instrumentos de recolha de dados (câmara de filmar e fotográfica), autorização para o uso de imagem dos alunos e dos seus trabalhos, e ainda reafirmei questões ligadas ao anonimato, através da criação de siglas para identificação dos alunos e dos encarregados de educação.

Em todas as actividades deste estudo tive a preocupação de seguir rigorosamente as normas éticas recomendadas para pesquisas que envolvem seres humanos. Pois, como considera Lee (2003, p.92, apud Torre, 2007, p.44) “o estudo das pessoas sem a sua permissão viola alguns importantes princípios éticos”. Por fim, reflecti e desenvolvi todo o estudo consciente das possibilidades e dos limites de ordem social e cultural da acção investigativa aplicada à educação.

2.7 Desenvolvimento da investigação-acção

Empenhado em realizar uma investigação cuja finalidade era avaliar a eficácia de estratégias de ensino e aprendizagem em Educação Visual e Tecnológica formuladas com o objetivo de promover um melhor conhecimento de si e do outro, procurei uma metodologia de pesquisa que me possibilitasse intervir na realidade. Minha escolha, como já foi relatado, recaiu sobre a investigação-acção, na modalidade formulada por Elliot (1994).

O plano de investigação, elaborado conforme o modelo de Elliot (1994), foi organizado em três ciclos.

2.7.1 Descrição do ciclo um

No primeiro ciclo, desenvolvido entre Setembro e 12 de Novembro de 2010, efectuei a revisão da literatura relacionada com os temas em estudo – educação artística, fotografia e identidade –, e também sobre metodologias de investigação, com o intuito de encontrar a mais ajustada aos objectivos do estudo. A revisão foi sempre apoiada nas teorias e práticas contemporâneas de vários autores nacionais e internacionais.

Durante este ciclo realizaram-se quatro reuniões, sempre com a preocupação de reflectir e avaliar o que se passou na reunião anterior e preparar a seguinte.

Primeira reunião

No dia 24 de Setembro, pelas 18 horas e 30 minutos e com a duração de uma hora e quinze minutos, realizei a primeira reunião com a participação de dezassete encarregados de educação¹⁴ – contactados via carta (ver Anexo E), entregue em mão pelo educando – e um professor, contactado oralmente. O professor é o meu par pedagógico nas aulas de Educação Visual e Tecnológica (EVT), desde 1995¹⁵. Nesta ocasião foi apenas convidado a assistir à reunião para conhecer o projecto “*Descobrir a identidade através da fotografia*”, juntamente com os encarregados de educação.

Para a utilização do espaço da reunião pedi autorização oral ao director da escola. Conduzi informalmente a reunião. De início, apresentei-me aos convidados e convidei-os também a fazerem uma curta apresentação. Em seguida, apresentei o tema do projecto, expliquei as suas finalidades, a razão pela qual pretendia implementar tal projecto e a disciplina envolvida (EVT). Na reunião conversou-se sobre a pertinência do estudo, a contribuição do mesmo para a construção da identidade dos alunos, e sobre a importância das tradições e histórias de vida familiares nessa construção. Também ressaltai a valorização das fotografias como representações dos percursos individuais e colectivos, bem como a importância das conversas familiares tendo a fotografia como suporte. Discutiu-se a possibilidade que o projecto daria aos alunos de se conhecerem melhor e, a partir daí, deixarem-se conhecer pela oportunidade dada a cada um de falar

¹⁴ Na qualidade de encarregados de educação dos alunos estiveram presentes na reunião três pais e catorze mães.

¹⁵ Professor de Trabalhos Manuais Masculinos, desde 1975. Licenciado em Educação Visual e Tecnológica, desde 2002, pela Escola Superior de Educação de Fafe. Exerce funções como professor de Educação Visual e Tecnológica, 2º ciclo, na Escola do Ensino Básico, 2º e 3º Ciclos de Briteiros, desde 1995. Professor dos alunos sujeitos da pesquisa no ano lectivo de 2010/2011.

dos seus interesses e motivações, mas também das suas dificuldades e angústias. Na ocasião os presentes levantaram questões sobre o assunto, manifestaram a sua opinião ou sugeriram alterações no plano inicial da investigação.

No final da reunião os encarregados de educação mostraram-se abertos à cooperação, disponibilizando-se a facultar todos os materiais necessários, nomeadamente fotografias, a conversarem com os alunos sobre temas do projecto, quando solicitados, ou a deslocarem-se à escola para outro qualquer tipo de actividade.

Perante tal disponibilidade, ficou agendado novo encontro, numa fase mais avançada do projecto, para que os encarregados de educação cooperassem na recolha de dados sobre o uso das fotografias em contexto familiar. Desta reunião não foi realizado qualquer registo áudio ou visual, existindo dela apenas um guião elaborado pelo investigador, ao qual foi-se acrescentando algumas notas, à medida que a reunião ia decorrendo.

No final da reunião o professor convidado mostrou-se entusiasmado com o projecto, facto que desencadeou a marcação de uma reunião para a segunda-feira seguinte (27 de Setembro de 2010).

Segunda reunião

No dia 27 de Setembro de 2010, entre dez horas e dez horas e trinta minutos, convidei formalmente o professor OL a colaborar na pesquisa na qualidade de observador participante (ver Anexo D). Dialogámos sobre a declaração do problema, a pertinência do mesmo e sobre os temas marcantes do estudo – educação artística, fotografia e identidade.

Nessa ocasião decidiu-se encaminhar um pedido formal de autorização junto aos órgãos de gestão da escola para implementação do projecto (ver Anexo C).

Uma outra reunião ficou agendada para o dia 20 de Outubro, com o objectivo de conversarmos sobre as finalidades, questões-chave e método de investigação.

Terceira reunião

No dia 20 de Outubro de 2010, pelas dezassete horas, reuni-me com o meu parceiro na investigação para debater e ajustar as finalidades e as questões-chave da investigação. Discutimos também alguns métodos de investigação, as suas características, desvantagens, vantagens e potencialidades. Depois de analisados alguns métodos a escolha recaiu sobre a investigação-acção – modelo de Elliot (1994).

Durante a conversa foram também abordados assuntos relacionados com questões mais pessoais como: o envolvimento necessário no projecto; a cooperação; a disponibilidade de horários; o papel do observador. Foi agendada outra reunião para o dia 27 de Outubro, com o objectivo de discutir, reflectir e aprofundar os conhecimentos sobre o método de investigação-acção. Propus também que nessa reunião se trabalharia a forma como seriam recolhidos os dados necessários ao estudo.

Esta reunião teve a duração de uma hora e trinta minutos.

Quarta reunião

No dia 27 de Outubro de 2010, pelas dezassete horas, reuni-me novamente com meu parceiro na pesquisa para reflectir e decidir sobre os passos seguintes na investigação. Conversámos sobre o método de investigação-acção, sobre os instrumentos de recolha de dados e sobre o seu tratamento; também sobre o papel do observador como elemento essencial para a construção das notas de campo. Definimos o questionário como meio privilegiado para a recolha de dados junto aos encarregados de educação, pela sua rapidez na aplicação e facilidade de tratamento. Tomada esta decisão, elaborámos esse instrumento (ver Anexo O), tendo como base os objectivos da investigação. Nessa reunião também discutimos sobre os meios audiovisuais a implementar na sala de aula, e sobre questões técnicas, como a capacidade de armazenamento de imagens e áudio, ou a visibilidade desses meios na sala. Foram também abordados assuntos referentes ao anonimato dos participantes e à ética inerente a este tipo de estudo. Neste sentido elaborei com o observador um pedido de autorização do uso da imagem e dos trabalhos dos alunos a entregar aos encarregados de educação no dia 15 de Novembro (ver Anexo G). Por fim, preparámos um novo encontro com os encarregados de educação, previsto para o dia 15 de Novembro (ver Anexo F).

Esta reunião teve a duração de uma hora e trinta minutos.

Resultados alcançados no ciclo um

Durante este ciclo as reflexões em conjunto e as decisões tomadas de forma consensual potenciaram a colaboração entre mim e meu parceiro na investigação. Este ciclo evidenciou as potencialidades do trabalho em equipa de forma colaborativa, e serviu para iniciar a implementação do ciclo dois com uma estratégia bem delineada e assente em pressupostos bem fundamentados.

Os resultados alcançados no ciclo um podem ser assim resumidos:

- envolvimento dos encarregados de educação no projecto;
- constituição e envolvimento da equipa de trabalho;
- redefinição do problema e da pertinência da investigação;
- selecção do método de investigação;
- definição dos instrumentos de recolha de dados.

2.7.2 Descrição do ciclo dois

O ciclo dois teve início no dia 15 de Novembro e prolongou-se até ao dia 3 de Dezembro. Neste período foram realizadas três reuniões: uma com os dezassete encarregados de educação e duas entre os elementos da equipa de investigação.

Primeira reunião

Dia 15 de Novembro de 2010, pelas dezoito horas e trinta minutos realizei a reunião com os dezassete encarregados de educação¹⁶, convidados por carta que lhes foi entregue pelos respectivos educandos. Para usar o espaço da reunião foi pedida autorização ao director da escola, apesar de o projecto ter recebido o aval positivo por parte dos órgãos de gestão no dia 4 de Outubro de 2010. Esta reunião demorou aproximadamente uma hora.

Na reunião estava também presente o observador que, como combinado no ciclo um, ia tomando notas e fazendo registos escritos das questões colocadas pelos encarregados de educação sobre o projecto, dos argumentos e explicações apresentadas pelo investigador, ou de alguma informação interessante para a pesquisa recolhida em conversa entre os encarregados de educação.

A reunião teve como finalidade recolher dados sobre o uso da fotografia em contexto familiar e obter autorizações para uso de imagens e trabalhos dos alunos. Nesta reunião fiz referência aos procedimentos éticos inerentes a uma investigação científica, mencionei a possibilidade dos participantes manterem o anonimato (ver Anexo B, Tabelas 1, 2, 3 e 4), bem como aspectos relacionados com a implementação do projecto em contexto de sala de aula.

¹⁶ Na qualidade de encarregados de educação dos alunos estiveram presentes na reunião dois pais e quinze mães.

Aproveitei a ocasião chamando a atenção dos presentes para as vantagens do uso da máquina fotográfica e da máquina de filmar, fazendo referência à capacidade destes meios para captar pormenores dos trabalhos dos alunos, e à facilidade de armazenamento e manuseamento de informação em futuras consultas. Expliquei também que as fotografias e gravações em vídeo obtidas através desses suportes seriam para usar como memória, auxiliando na recolha e na análise dos dados.

Em relação à recolha de dados, a equipa já tinha decidido, no primeiro ciclo, a aplicação de um questionário aos encarregados de educação, que entreguei e li a todos os presentes, como forma de facilitar o seu entendimento. Depois de preenchidos todos os questionários me foram devolvidos.

No final da reunião distribuí aos encarregados de educação os impressos das autorizações para uso de imagem dos alunos e dos seus trabalhos, solicitando que os preenchessem em casa, juntamente com os seus educandos. Foi também pedida autorização aos encarregados de educação para os alunos trazerem para a escola os telemóveis ou máquinas fotográficas digitais, no decorrer do projecto. Todos os encarregados de educação responderam afirmativamente à solicitação

Agradei a todos o interesse e a disponibilidade demonstrada, e também as palavras de incentivo no prosseguimento deste projecto. A reunião não foi filmada ou gravada em áudio, existindo desse encontro apenas uma fotografia testemunhal, realizada no final da reunião.

Segunda reunião

No dia 22 de Outubro reuni-me com o meu parceiro na pesquisa durante uma hora e meia, com a finalidade de organizar, analisar e reflectir sobre os dados do questionário respondido pelos encarregados da educação e sobre as notas resultantes da observação ocorrida durante a reunião com eles; também, para preparar a implementação do projecto em contexto de sala de aula, definir as estratégias e actividades para o ciclo três.

As respostas obtidas nos questionários foram reunidas numa grelha (ver Anexo P), e sobre essas respostas foi realizada uma reflexão com o intuito de se perceber de que forma as fotografias produzidas em contexto familiar podem funcionar como auxílio à construção da identidade dos alunos.

As respostas obtidas nos questionários evidenciam que o acto de fotografar em família é um costume, uma vez que todos os inquiridos deram resposta afirmativa à pergunta *Costuma fotografar em contexto familiar?*

No entanto, essas fotografias são realizadas, sobretudo, em ocasiões consideradas especiais: festas de aniversário, nascimento dos filhos, baptizados, comunhões, casamentos, férias, festas paroquiais ou da escola. Estas foram as respostas dadas à segunda parte da pergunta: *Se respondeu sim, em que circunstâncias o faz?*

Acrescentar informação às fotografias revela-se pouco importante; a legendagem não é um hábito, e se porventura alguns inquiridos o fazem é apenas em relação à data e porque é uma funcionalidade de fácil acesso nas máquinas fotográficas digitais.

À questão *Que uso dá às fotografias?* as respostas apresentam-se mais diversificadas, existindo quem não lhes dê qualquer tipo de uso, guardando-as apenas no computador, pendrive ou CD, ou deixando-as na máquina fotográfica até que se percam. Algumas respostas indicam que as fotografias servem para o embelezamento da casa, da página da Internet ou do Facebook; alguns dos inquiridos relatam que usam as fotografias para as desfrutarem, como viagem ao passado, recordação ou para reavivar a memória.

Relativamente à questão *Costuma recorrer a essas fotografias, ou a outras fotografias para falar com o seu educando?* as respostas dadas revelam em alguns casos a preocupação de usar as fotografia como representação do passado, como meio para passar ensinamentos à geração seguinte, ou como recordação dos bons momentos passados em família. Existem também encarregados de educação que usam a fotografia de forma ocasional ou esporádica, mas a grande maioria não faz qualquer uso das fotografias nas conversas com os filhos.

Perante os dados recolhidos no questionário, e após a consulta, leitura e reflexão acerca das notas de campo escritas pelo observador, a equipa de trabalho iniciou a planificação das actividades para o terceiro ciclo. Ficou determinada a aplicação de questionários aos alunos: um no início (ver Anexo H) do ciclo três e outro após a intervenção pedagógica que aconteceria neste ciclo (ver Anexo M).

As actividades referentes à intervenção pedagógica para o ciclo três foram planeadas a partir das respostas dos alunos dadas ao primeiro questionário. Tais respostas indicaram que o acto de fotografar em família é uma realidade, mas a sua utilização e valorização como auxílio na construção da identidade é, em muitos casos, nula.

A equipa decidiu que a intervenção seria dividida em duas partes: a primeira parte (seis aulas) trataria da fotografia artística como recurso para a descoberta de características de diferentes culturas e da identidade pessoal; também incluiria a produção de fotografias digitais, feitas individualmente e acompanhadas por um texto respondendo ao tema *Quem sou eu?*

A segunda parte ocorreria durante as férias de Natal. Os alunos seriam convidados a, nesse período, produzirem ou desocultarem fotografias dos arquivos de família (em qualquer formato), legendando-as conforme orientações de um guião, de modo a contemplar o tema *Quem somos nós: tradições da minha família ou da minha terra?*, para serem apresentadas à turma, na aula do dia 3 de Janeiro de 2011.

A equipa entendia que, com as férias de Natal, existiria a possibilidade dos alunos interpelarem os familiares, realizarem as fotografias e conseguirem bons relatos de pessoas mais velhas, como os avós, documentando-as para a apresentação quando retornassem às aulas.

Terceira reunião

No dia 3 de Dezembro de 2010, pelas dezassete horas, reuni-me com o meu colega colaborador na pesquisa para ultimar a intervenção pedagógica, planificar as aulas e a actividade para as férias. Seleccionámos e preparámos os materiais a usar (ver Anexos J e L), os recursos necessários, definimos todos os passos a seguir. Identificámos o local para colocação da câmara de filmar, reflectimos sobre a sua utilização, optando pela sua dissimulação na sala de aula. Os métodos e técnicas de recolha de dados foram também alvo de estudo e reflexão nesta reunião, que terminou ao fim de aproximadamente duas horas de trabalho.

Os resultados alcançados no ciclo dois podem ser assim resumidos:

- maior envolvimento dos membros da equipa de trabalho;
- conhecimento do uso da fotografia em contexto familiar;
- obtenção de autorizações para uso de imagem e dos trabalhos dos alunos;
- planificação das aulas a implementar no ciclo três.

2.7.3 *Descrição do ciclo três*

O ciclo três decorreu entre o dia 6 de Dezembro de 2010 e 3 de Janeiro de 2011. Este período, que compreendeu oito aulas, serviu para a implementação da intervenção pedagógica, que envolveu dezassete alunos, um investigador e um observador.

Calendarização das aulas do ciclo três

Ciclo 3	Datas	Duração
Aula 1 e 2	6 de Dezembro	90 minutos
Aula 3 e 4	13 de Dezembro	90 minutos
Aula 5 e 6	15 de Dezembro	90 minutos
Aula 7 e 8	3 de Janeiro	90 minutos

Segue a descrição das aulas referentes ao projecto em questão.

Aulas 1 e 2

Dia: 6 de Dezembro de 2010

Horário: 8H30/10H00 (90 minutos)

Objectivos:

- conhecer a história da fotografia, a evolução das câmaras fotográficas e algumas fotografias marcantes da história da humanidade;
- reflectir e dialogar sobre a obra de um artista plástico contemporâneo, português, que usa a fotografia como meio de expressão — António Moreira dos Santos;
- conhecer os interesses dos alunos em relação à fotografia.

Conceitos: fotografia; prática artística; diversidade cultural.

Estratégias:

- visualização dos filmes – História da fotografia e Evolução da câmara fotográfica;
- visualização de fotografias realizadas por António Moreira dos Santos;
- debate em grupo;
- questionário aos alunos.

Recursos: computador; projector; filmes e fotografias (formato digital); caderno diário; lápis.

Actividades discentes: análise de imagens (filme e fotografias); debate; registos escritos; questionário.

A aula foi estruturada em duas partes, de 45 minutos cada uma.

Iniciei a primeira parte informando que até ao dia 3 de Janeiro iriam trabalhar em conjunto no projecto *Descobrir a identidade através da fotografia*. Comuniquei as finalidades, os objectivos e contextualizei o âmbito do projecto. Os alunos conheciam o projecto das conversas que tinham, em casa, com os encarregados de educação. Mostraram-se interessados, motivados e, por vezes, ansiosos, como referiu um aluno:

A minha mãe já me tinha falado no projecto das fotografias, e eu estava a ver que não era este ano [...] eu gosto de fotografias e agora com o telemóvel faço muitas e troco com os meus colegas, para nos conhecermos melhor. (A4, diário de bordo, 6 de Dezembro, 2010).

A aula prosseguiu com a visualização de dois curtos filmes (aproximadamente 3 minutos cada um, produzidos pela equipa de investigação, com imagens retiradas da Internet):

- filme um – *História da fotografia*. O filme enfoca desde Niépce até aos nossos dias; apresenta a primeira fotografia, as primeiras câmaras fotográficas, a fotografia a preto e branco, a fotografia colorida (Maxwell) e algumas fotografias marcantes da história da humanidade;
- filme dois – *Evolução da Câmara Fotográfica*. O filme apresenta diferentes meios de produção da fotografia: a câmara de Fox Talbot, câmara daguerreótipo, câmara estereoscópicas, Polaroid e câmaras digitais.

No final de cada filme foi realizado um curto debate sobre as imagens visualizadas. Os alunos tomaram notas nos cadernos diários, fizeram perguntas e comentários, indicando desconhecimento em relação a estas matérias. Deste facto são elucidativos dois curtos comentários dos alunos: “Pensei que as fotografias tinham que sair da impressora” (A7, vídeo gravação, 6 de Dezembro, 2010); “Já tinha visto a fotografar com uma caixa, muito grande, mas pensava que tinha uma máquina dentro” (A11, vídeo gravação, 6 de Dezembro, 2010).

Na segunda parte da aula os alunos foram convidados a observar, reflectir e comentar 20 fotografias do fotógrafo António Moreira dos Santos, apresentadas em formato digital e projectadas no quadro.¹⁷ Do arquitecto e artista foi lida uma curta biografia e contextualizadas as fotografias referentes à exposição “Olhos nos olhos”, onde o artista expõe,

Rostos de diferentes raças e culturas são desvendados em olhares que se cruzam com o fotógrafo e que revelam o que está para além desse olhar: um mapa de emoções e sentimentos que traçam e retratam a essência do ser humano, tão diverso e simultaneamente único (Fábrica Social, 2010, p.sn).

¹⁷ Além das que ilustram este trabalho foram projectadas as seguintes fotografias: Inoré. Guiné Bijagós. 2010, 1x1m; Pirada. Guiné. 1998, 1x1m; Bafatá/Capé. Guiné Bissau. 1998. 1x1m; Jaipur. Índia. 1997, 1x1m; Tonle Sap Lake. Cambodja. 2009, 1x1m; Mandalay. Myanmar. 2009, 1x1m; João Vieira. Guiné Bijagós. 2010, 1x1m; Ayeyarwady river. 2009, 1x1m; Dakar. Senegal. 1998, 1x1m; Canhambaque. Guiné Bissau. 2010, 1x1m; Guiné Bissau. 2010, 1x1m; Kaffrine. Senegal. 1998, 1x1m; Mandalay. Myanmar. 2009, 1x1m; Bagan. Myanmar. 2009, 1x1m.



Figura 1

Fotografia
Omã. Wahiba Desert. 1990, 1x1m
Autor: António Moreira dos Santos

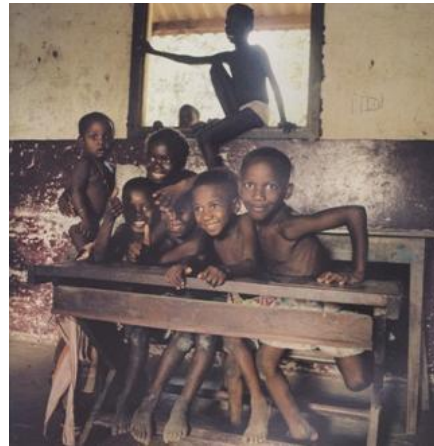


Figura 2

Fotografia
Bafatá/Capé. Guiné Bissau, 1998. 1x1m
Autor: António Moreira dos Santos



Figura 3

Fotografia
Pisac. Perú. 2007, 1x1m
Autor: António Moreira dos Santos



Figura 4

Fotografia
Serengeti. Tanzânia. 2000, 1x1m
Autor: António Moreira dos Santos



Figura 5

Fotografia
Mandalay. Myanmar. 2009, 1x1m
Autor: António Moreira dos Santos



Figura 6

Fotografia
Antalya. Turquia. 1996, 1x1m
Autor: António Moreira dos Santos

Um aluno, referindo-se às fotografias de António Moreira dos Santos, expressou um desejo: “Eu gostava de tirar fotografias assim, são muito bonitas, são diferentes das que eu costumo ver” (A2, vídeo gravação, 6 de Dezembro de 2010).

Os alunos dialogaram entre si, comentaram as imagens e fizeram comparações com a sua realidade. Eu interpelava-os, colocando questões como: De onde será esta criança? Viverá como nós? Terá o mesmo tipo de alimentação? A mesma religião? Irá à escola?

O debate seguiu fluente, com os alunos participando e demonstrando conhecimento de alguns aspectos culturais de outras regiões do planeta. O debate foi rico em comentários: “Há pessoas que comem cães e cobras [...] e outros animais que nós não comemos” (A3, vídeo gravação, 6 de Dezembro, 2010); “Em alguns países as pessoas vivem sempre em tendas [...] e andam de lado para lado [...] levam os animais com eles [...]” (A4, vídeo gravação, 6 de Dezembro 2010); “Há pessoas que não se vestem com roupas e usam paus espetados nos lábios e nas orelhas” (A5, vídeo gravação, 6 de Dezembro, 2010).

Os alunos demonstraram interesse nas imagens, descobriram pormenores e colocaram questões como: “É verdade que há países onde não se festeja o Natal?” (A12, vídeo gravação, 6 de Dezembro, 2010); “Em alguns países as noivas pintam as caras no dia do casamento e a festa é separada para os homens e mulheres, é verdade?” (A3, vídeo gravação, 6 de Dezembro, 2010). Respondi às questões colocadas e salientei a diversidade cultural como fonte de riqueza para os povos. Também ressaltei a necessidade de se respeitarem as diferenças, e a importância da

colaboração de todos para a construção de uma sociedade onde a diversidade de hábitos, crenças ou cor da pele deverá ser entendida como benefício para a humanidade, e não para gerar conflitos e guerras.

No final da aula os alunos responderam a um questionário elaborado com o objectivo de eu conhecer o interesse dos alunos em relação à fotografia.

Incentivei os alunos a trazerem para a aula seguinte o telemóvel ou câmara fotográfica digital. Para este procedimento não pedi autorização aos encarregados de educação, via caderneta, uma vez que já tinha sido combinada essa autorização na reunião do dia 15 de Novembro.

Terminada a aula, preenchi e analisei com o observador a grelha resumo das respostas dadas pelos alunos ao questionário (ver Anexo I).

À pergunta *Costumas fotografar?* todos os alunos responderam afirmativamente. Quanto às perguntas *Em que situações/locais o fazes, e que aparelho (os) utilizas?* as respostas apresentaram-se mais variadas.

Todos os alunos afirmaram fotografar na escola e em casa. Seis responderam também “fotografar no período de férias”; quatro “fotografar com os amigos”; dois “fotografar sozinho” e outros dois “quando me apetece”; um “quando vejo algum tema interessante”, e um outro “quando alguém me pede”.

Exceptuando dois alunos, todos referem as festas como ocasião onde também costumam fotografar. Relativamente aos aparelhos utilizados, o telemóvel é referido por todos os alunos, embora quatro mencionem também a máquina fotográfica digital.

Relativamente à questão *O que costumam fazer com essas fotografias?* dez alunos afirmaram “visualização pelos próprios, amigos ou familiares, escolha de algumas e armazenamento em pen-drive”; cinco “ver e apagar”; dois “guardar no computador”.

À questão *Em casa, os teus pais usam as fotografias para te falarem das tradições da tua família ou da tua terra?* treze alunos responderam “não”, enquanto cinco responderam “sim”.

À questão *Se respondeste não, gostavas que isso acontecesse?* onze dos treze alunos que não usam as fotografias para falar das tradições da família ou da terra afirmaram que gostariam que isso acontecesse. Para dois a resposta continuou a ser “não”.

Aulas 3 e 4

Dia: 13 de Dezembro de 2010

Horário: 8H30/10H00 (90 minutos)

Objectivos:

- conhecer algumas funcionalidades de uma máquina fotográfica digital ou telemóvel com câmara fotográfica e, com esses aparelhos tecnológicos, realizar auto-retratos;
- reflectir sobre a noção de identidade pessoal – *Eu sou*.

Conceitos: fotografia digital; fontes de identidade; auto-retrato.

Estratégias:

- visualização de um filme – como fotografar com telemóvel ou câmara digital – algumas funcionalidades;
- discussão acerca das potencialidades da fotografia;
- visualização de duas fotografias produzidas pelo professor;
- debate em grupo;
- produção de fotografias.

Recursos: computador; projector; filmes e fotografias (formato digital); caderno diário e lápis, câmara fotográfica digital ou telemóvel.

Actividades discentes: análise de imagens (vídeo e fotografias); debate; trabalho individual (produção de fotografias).

A aula foi estruturada em três partes.

Na primeira parte (25 minutos) iniciei perguntando aos alunos se estavam na posse dos telemóveis ou câmaras fotográficas digitais. Todos responderam afirmativamente (a equipa de investigação tinha alguns aparelhos, para o caso de algum aluno não ter trazido, mas não foram necessários).

Seguidamente, assistiu-se ao filme *Como fotografar com telemóveis ou câmaras digitais*. O filme apresenta algumas funcionalidades, potencialidades e vantagens de usar câmaras digitais. Aborda o temporizador automático e a possibilidade de realização do auto-retrato.

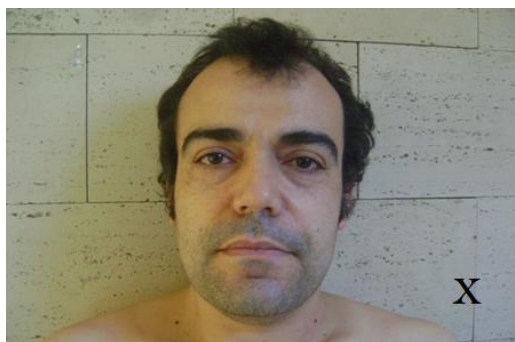
Expliquei aos alunos a necessidade de ajustar os tamanhos das imagens para uma visualização com qualidade, e também o que é o pixel¹⁸. Falei sobre alguns dos aspectos para a obtenção de uma fotografia de boa qualidade técnica como: o ponto de vista; a composição; a luz.

Os alunos dialogaram sobre o filme, tomaram notas no caderno, manipularam os telemóveis e máquinas digitais (doze alunos trouxeram telemóvel com câmara

¹⁸ Pixel é o menor ponto que forma uma imagem digital, sendo que o conjunto de milhares de pixels formam a imagem inteira. Wikipédia. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pixel>. Consultado em 14.02.2011.

incorporada, e cinco trouxeram câmaras fotográficas digitais); demonstraram algum conhecimento acerca das funcionalidades das câmaras digitais e relataram experiências do uso dessas tecnologias. No entanto, em relação à necessidade de ajustar o tamanho das imagens, o ponto de vista, composição e luz, esse conhecimento era deficiente, como demonstram os comentários: “Agora percebo [...] porque quando passo as fotografias para o computador, ficam aos quadradinhos” (A13, vídeo gravação, 13 de Dezembro, 2010); “Quando fotografo só me preocupo em apanhar as pessoas [...] mas às vezes corto a cabeça, depois tiro outra [...] tiro as que forem necessárias.” (A3, vídeo gravação, 13 de Dezembro, 2010).

Na segunda parte da aula (50 minutos) aos alunos foram mostrados dois autorretratos do professor.



Fotografia 7

Identidade ou a sua ausência
Autor: Severino Fernandes



Fotografia 8

Identidade ou a sua ausência
Autor: Severino Fernandes

Perante as fotografias convidei os alunos a reflectirem sobre o que observavam. Qual das duas fotografias reflectia a identidade do autor? De qual fotografia conseguiam mais informações? O que entendiam por identidade de uma pessoa? O que pode caracterizar a identidade?

Os alunos reagiram prontamente à visualização das imagens, dialogaram entre si, apreciaram, analisaram e teceram comentários sobre o que viram. “É claro que a fotografia X está relacionada com a identidade, a outra não se sabe de quem se trata” (A12, vídeo gravação, 13 de Dezembro, 2010). “É a fotografia X, é como o bilhete de identidade, diz respeito à pessoa [...], mostra como é, se é homem ou mulher” (A4, vídeo gravação, 13 de Dezembro, 2010).

A discussão provocou alguma agitação na sala; apelei à calma e à concentração naquilo que era verdadeiramente essencial para a aula – o debate sobre a identidade pessoal. Enfatizei que a identidade pessoal poderá ser entendida como resposta à

pergunta *Quem sou eu?* Reflectiu-se sobre as possibilidades de como responder a esta pergunta, sobre as potencialidades da fotografia nessa descoberta, nomeadamente em relação aos dados considerados objectivos – nome, idade, aspectos biográficos, características físicas como cor dos alhos, altura, cor da pele. Mas, também como ponto de partida para a reflexão, a tomada de consciência sobre si e a descoberta de dados mais subjectivos, que podem mudar conforme o contexto ou a ideia que os outros fazem de nós – professor, filho, pai, aluno; introvertido, meigo, falador...

Apresentei também as vantagens de legendar as fotografias, como forma de conferir mais rigor e informação a essas representações – data, local, fotógrafo, fotografados, relações entre os representados ou contexto –, bem como por facilitar a utilização dessas imagens e dessas informações em ocasiões futuras. Falou-se também sobre as potencialidades do auto-retrato, das aproximações entre o auto-retrato fotografado e o auto-retrato enquanto descrição da nossa identidade em linguagem escrita. Uma identidade vista não só pelas características exteriores, mas como nos vemos a nós mesmos, como percebemos em determinado momento a nossa personalidade.

Os alunos interessaram-se pela conversa, acentuaram a curiosidade e colocaram questões: “Eu hoje posso ser futebolista, mas amanhã não.” (A7, vídeo gravação, 13 de Dezembro, 2010); “É difícil, porque se for assim, temos muitas identidades.” (A7, vídeo gravação, 13 de Dezembro, 2010); “Temos sempre identidades diferentes, sou o ..., já fui pequeno e louro, mas cresci e o cabelo ficou preto [...]” (A15, vídeo gravação, 13 de Dezembro, 2010).

Na terceira parte da aula (15 minutos) propus e incentivei os alunos a produzirem fotografias em forma de auto-retrato, como resposta à pergunta *Quem sou eu?* Para tanto deveriam utilizar o telemóvel ou câmara fotográfica digital.

Fiz alusão às fotografias de António Moreira dos Santos, apelei à criatividade e ao talento de cada aluno e à necessidade de qualidade plástica dos trabalhos. Propus, também, que cada aluno fizesse uma reflexão acerca de sua identidade, tendo como base uma dessas fotografias e respondendo por escrito à mesma pergunta, na ficha de trabalho distribuída (ver Anexo J).

Combinei com os alunos que a apresentação dos trabalhos — fotografia acompanhada pela leitura do texto — ocorreria na aula seguinte.

Aulas 5 e 6

Dia: 15 de Dezembro de 2010

Horário: 8H30/10H00 (90 minutos)

Objectivos:

- reflectir sobre a identidade pessoal – *Eu sou*;
- experimentar uma relação com a fotografia;
- desenvolver o conhecimento de si e dos outros;
- entender a diferença na construção da identidade.

Conceitos: identidade pessoal; diferença; auto-expressão verbal/visual..

Estratégias:

- apresentação dos trabalhos — fotografia e narrativa textual — construídos como resposta à pergunta *Quem sou eu?*;
- debate em grupo.

Recursos: computador; projector; fotografias (formato digital); narrativa textual.

Actividades discentes: visualização de imagens (auto-retratos); audição de textos; debate em grupo.

A aula foi estruturada em duas partes.

A primeira parte da aula (75 minutos) consistiu na apresentação individual do texto e da fotografia realizada como resposta à pergunta *Quem sou eu?*

Os alunos entraram na sala com uma postura diferente do habitual: mais conversadores, mais irrequietos, manuseando os telemóveis e trocando impressões uns com os outros. Sensibilizei-os para a necessidade de concentração e disciplina, pois o tempo para a actividade proposta era imprescindível para que todos tivessem oportunidade de mostrar seu auto-retrato em fotografia e falar sobre si.

Perguntei também se tinham realizado a tarefa proposta na aula anterior, obtendo uma resposta afirmativa de todos os alunos. De seguida passei a referir todos os passos da actividade, reforcei a necessidade de concentração e de silêncio sempre que um colega usasse da palavra. Expliquei também que as fotografias seriam passadas para o computador à medida que cada um apresentasse o seu trabalho. Foi acordado com os alunos que retirassem os cartões de memória e guardassem as máquinas fotográficas e os telemóveis nas mochilas, para assim se evitarem distrações desnecessárias.

A ordem de apresentação não foi previamente definida, estabelecendo-se naquele momento que cada um apresentaria o seu trabalho seguindo a lista do livro de ponto.



Figura 9

Quem sou eu? Apresentação da aluna A1



Figura 10

Quem sou eu? Apresentação do aluno A10



Figura 11

Quem sou eu? Apresentação da aluna A5



Figura 12

Quem sou eu? Apresentação do aluno A9



Figura 13

Fotografia: *Quem sou eu?*
 Autora: Aluna A5

Eu sou a C..., tenho dez anos, sou do sexo feminino e nasci no dia 7 de Agosto de 2000, pelas 12h e 43 minutos. Tenho olhos azuis, cabelo castanho claro, sou pequena e magra. Agora peso 29 kg e meço 1m e 33. Calço o número 33.34.

Na escola sou aluna, junto dos meus pais sou filha, do meu irmão sou irmã, junto dos meus primos sou prima, dos meus avós sou neta, junto dos meus tios sou sobrinha...quando a minha avó me pede ajuda, eu ajudo-a e ela fica contente. Acho que sou boa aluna e tenho boas notas. A minha comida preferida é pica-no-chão e o que mais detesto são batatas cozidas. A minha cor preferida é o preto. Gosto da escola, gosto de educação física...pensei um pouco em mim (A5).

Eu sou o P... e tenho dez anos. Sou brincalhão e tiro negativas. Todos os meus colegas me acham assim. Às vezes nas aulas comporto-me mal, às vezes bem, tenho dificuldades, peso 49Kg. Sou triste quando faço alguma coisa mal e às vezes sou alegre quando faço bem ou digo bem das coisas. Nas aulas falo um pouco com os colegas, quando rio ou faço asneiras levo recado. Tenho cabelo castanho, olhos verdes escuros. Gostaria de melhorar tudo isto, o comportamento, as notas, as dificuldades e ser sempre alegre e dar paz e felicidade aos meus pais (A12).



Figura 14

Fotografia: *Quem sou eu?*
 Autor: Aluno A12

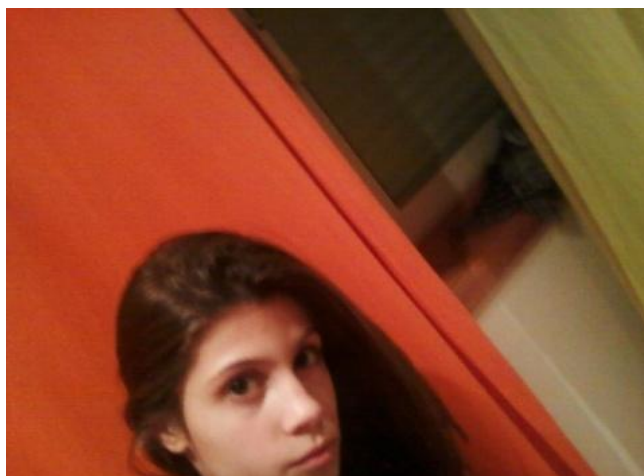


Figura 15

Fotografia: *Quem sou eu?*

Autor: Aluna A8

Eu sou a F..., sou do sexo feminino por isso sou rapariga, tenho 10 anos, sou portuguesa, tenho os olhos castanhos e os cabelos castanhos. Uso as unhas pintadas, meço 1,39m e peso 34kg, calço o 34, visto o 10/11. Sou faladora e muito irrequieta, sou boa aluna, estudiosa e engraçada. Sou alegre na escola, cantora no clube de música, ginasta em educação física, pintora em EVT, comilona na cantina, brincalhona no recreio, fotógrafa e agora escritora (A8).

Os trabalhos dos restantes alunos – narrativas visuais e narrativas escritas – podem ser consultados no Anexo K.

A apresentação decorreu com dinamismo. Os alunos sabiam com exactidão qual a fotografia que pretendiam apresentar à turma e leram os textos de forma bem perceptível. Após a leitura em voz alta alguns sorriram (A7, A12 e A11, diário de bordo, 15 de Dezembro de 2010), enquanto outros retiraram-se cabisbaixos (A1 e A17, diário de bordo, 15 de Dezembro de 2010). Um aluno desabafou: “Não tenho mais nada para contar, mas uma coisa é certa, eu não gosto, detesto falar de mim.” (A17, vídeo gravação, 15 de Dezembro, 2010). Outro confidenciou a uma colega: “Não gosto de me ver nas fotografias, só de ver as dos outros.” (A7, vídeo gravação, 15 de Dezembro, 2010). Um aluno, ao retornar ao seu lugar, expressou-se da seguinte forma: “Foi muito difícil responder a esta pergunta, estava sempre a mudar de opinião acerca de mim.” (A16, vídeo gravação, 15 de Dezembro, 2010). Outro, ao ouvir as palavras do colega, acrescentou: “Para mim também” (A14, vídeo gravação, 15 de Dezembro, 2010). Uma

aluna salientou: “Às vezes parecia que dentro de mim existiam dois eus.” (A3, vídeo gravação, 15 de Dezembro, 2010).

No final da apresentação reflecti e discuti com os alunos como compreendemos a identidade pessoal e a identidade social, e o conjunto de elementos que definem o indivíduo como um ser semelhante, mas nunca igual ao outro. Reflectimos acerca de como é importante saber-se quem somos — trata-se de uma necessidade de orientação para dar sentido à vida de cada um. Também pensamos sobre a diferença no conhecimento e entendimento do outro como riqueza para a construção do eu, e não como inferioridade ou exclusão do semelhante. Falamos, ainda, sobre a tolerância como ponto fulcral na diversidade e na aceitação das diferenças.

Na segunda parte da aula (15 minutos) propus uma reflexão sobre identidade pessoal, singularidade do indivíduo e diferença. Sugeri aos alunos uma actividade para a interrupção de Natal. Pedi-lhes que — através da realização de fotografias ou partindo de fotografias existentes na sua família — dessem resposta à pergunta *Quem somos nós: tradições da minha família ou da minha terra?* Para cada fotografia os alunos deveriam realizar uma pesquisa seguindo o guião dado pelo professor (ver Anexo L).

Motivei os alunos a realizarem a sua investigação e falei-lhes sobre a possibilidade de, aproveitando dias de interrupção lectiva, contactarem com as pessoas de família mais alargada (avós, tios) para a recolha de registos ricos de informações e de adição do conhecimento.

Eu planeei a apresentação de uma única fotografia no dia 3 de Janeiro, mas nesta altura optei por não facultar essa expectativa aos alunos, para que a recolha fosse mais alargada e os alunos não retornassem com uma imagem apenas.

Comuniquei também aos alunos que o preenchimento de registos de auto-avaliação e hetero-avaliação da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, referentes ao primeiro período, decorreriam pelas 12 horas, na biblioteca da escola, uma vez que esse procedimento é um imperativo regimental.

Aulas 7 e 8

Dia: 3 de Janeiro de 2011

Horário: 8H30/10H00 (90 minutos)

Objectivos:

- reflectir sobre a identidade social e cultural;
- experimentar uma relação com a fotografia;
- acumular conhecimentos sobre si mesmo, sobre os outros e sobre as realidades em que se inserem.

Conceitos: identidade cultural; tradição; cultura.

Estratégias:

- apresentação ao grupo/turma da investigação realizada durante a interrupção lectiva;
- audição, reflexão, selecção e escrita de palavras-chave das apresentações;
- debate em grupo;
- questionário aos alunos.

Recursos: computador; projector; fotografias (formato digital e em papel); narrativa textual; caderno e lápis.

Actividades discentes: visualização de imagens (fotografia analógica e digital); audição de textos; selecção de palavras; debate em grupo.

Iniciei a aula desejando a todos um bom ano de 2011, uma vez que esta era a primeira aula do segundo período. Os alunos replicaram o desejo, mostraram-se entusiasmados com a nova etapa e interessados em desvendarem o que tinham produzido durante a interrupção lectiva.

De seguida organizei a apresentação das investigações realizadas, abordei a forma como as fotografias deveriam ser mostradas: em papel (afixadas num placard) ou em formato digital (projectadas). Apelei à concentração, capacidade de síntese e rentabilização do tempo disponível para a apresentação. Comuniquei aos alunos que deveriam reflectir sobre o trabalho realizado: qual das pesquisas deu mais gozo realizar? De qual retiraram mais informação? Qual a que consideravam com mais potencial para apresentar aos colegas?

A seguir orientei-os para que escolhessem apenas uma fotografia, e que apelassem à memória na interpretação e comunicação da informação dessa fotografia ao apresentá-la aos colegas da turma.

Durante a apresentação, aos alunos que assistiam foi pedido para registarem no caderno diário uma palavra que considerassem marcante dessa apresentação.

Todos os alunos realizaram a apresentação por ordem da lista de presenças, familiarizados com os procedimentos estabelecidos, concentrados na actividade,

esforçando-se na transmissão de informação rigorosa sobre a fotografia escolhida. Relataram encontros com os familiares mais velhos, experiências particulares, costumes familiares, organização do espaço doméstico, ritos de passagem ou postura dos fotografados. Mostraram preocupação com as datas, assinalaram as pessoas e os locais, fizeram comparações entre a realidade actual e o passado. Durante as narrações os alunos evidenciaram grande entusiasmo, preparação e até afectividade com as fotografias escolhidas.



Figura 16

*Quem somos nós? Tradições da minha família
ou da minha terra.*
Colocação das fotografias no placard



Figura 17

*Quem somos nós? Tradições da minha família
ou da minha terra.*
Apresentação do aluno A3



Figura 18

*Quem somos nós? Tradições da minha família
ou da minha terra.*
Apresentação da aluna A6



Figura 19

*Quem somos nós? Tradições da minha família
ou da minha terra.*
Apresentação do aluno A17



Figura 20

*Quem somos nós? Tradições da minha família
ou da minha terra.*
Apresentação da aluna A8



Figura 21

*Quem somos nós? Tradições da minha família
ou da minha terra.*
Apresentação do aluno A16

Sete alunos apresentaram fotografias realizadas pelos próprios; os restantes optaram por fotografias resgatadas à família. A actividade decorreu com dinamismo; os colegas no lugar mantiveram-se atentos, fazendo registos no caderno diário à medida que decorriam as apresentações.

No final da apresentação a curiosidade instalou-se na sala de aula: os alunos perguntaram aos colegas quais as palavras que escreveram, tentaram adivinhar, colocaram hipóteses. Manifestaram uma atitude de tal forma interventiva, com conversas paralelas, excitados, que me foi necessário apelar à contenção verbal, insistindo na necessidade da partilha de informação, de forma ordenada.

Nesse sentido, solicitei aos alunos a leitura das palavras registadas no caderno. Cada aluno leu uma palavra, por sua vez, seguindo a ordem dos lugares nas mesas. Sempre que um aluno pronunciava uma palavra diferente essa palavra era assinalada no quadro, por mim.

Os alunos assinalaram-se as seguintes palavras: casamento, vestido branco, baptizado, primeira comunhão, comunhão solene, presépio, Natal, convívio família, férias, praia, Póvoa de Varzim, bacalhau, prendas, aniversário, batatas com bacalhau, bacalhau assado, rabanadas, aletria, passeio, Menino Jesus, árvore de Natal, festa, igreja, família, mexidos, formigos, doces, pinhões, rapa, passagem de ano, jogos, roupa velha, madrinha, noiva, festa de aniversário, bolo, escola, brinde, jogo de cartas, viagem em família.



Figura 22

Quem somos nós? Tradições da minha família ou da minha terra.

A noite de Natal

Fotografia realizada pelo aluno A16



Figura 23

Quem somos nós? Tradições da minha família ou da minha terra.

Visita ao presépio

Fotografia realizada pelo aluno A4



Figura 24

Quem somos nós? Tradições da minha família ou da minha terra.

Férias na praia da Póvoa de Varzim

Digitalização de uma fotografia da aluna A5



Figura 25

Quem somos nós? Tradições da minha família ou da minha terra.

Aniversário

Digitalização de uma fotografia da aluna A1



Figura 26

*Quem somos nós? Tradições da minha família
ou da minha terra.*
A minha primeira comunhão.

Digitalização de uma fotografia da aluna A15



Figura 27

*Quem somos nós? Tradições da minha família
ou da minha terra.*
Baptizado

Digitalização de uma fotografia do aluno A2

No final reflectiu-se sobre o resultado da investigação, sobre a síntese de expressões, de ideias e de mensagens reveladas por cada aluno, e sobre as semelhanças que cada um possuía com o outro. Reflectiu-se também sobre o conceito de cultura como um modo de vida na sua globalidade, e sobre as tradições: os usos e costumes de cada família em comparação com as demais. Os alunos reagiram com interesse, reflectiram, comentaram, deram sugestões, confrontaram e partilharam as suas ideias. Um aluno afirmou: “Todos temos muito em comum.” (A11, vídeo gravação, 3 de Janeiro de 2011). Outro disse: “Há muito em comum, porque somos todos vizinhos e moramos na mesma terra” (A16, vídeo gravação, 3 de Janeiro de 2011). Outros afirmaram: “A minha avó disse-me que as tradições da minha terra e da minha família mudaram muito [...] agora, no Natal já não se usa a Missa do Galo [...] e as árvores são de plástico” (A7, vídeo gravação, 3 de Janeiro de 2011); “No Natal antigamente, enviavam-se postais, agora é por telemóvel ou Internet” (A3, vídeo gravação, 3 de Janeiro de 2011).

As intervenções eram em grande número: “No Natal como batatas com bacalhau, no tempo dos meus avós era só batatas [...] eram muitos irmãos e não havia dinheiro para mais” (A9, vídeo gravação, 3 de Janeiro de 2011); “Na minha família também se

come batatas com bacalhau, aletria e mexidos” (A7, vídeo gravação, 3 de Janeiro de 2011).

Apesar do entusiasmo os alunos conversaram ordeiramente, levantaram o braço para o pedido da palavra, aplicaram os conhecimentos apreendidos durante a investigação. A aula decorreu com vigor, uma vez que todos estavam interessados em partilhar as suas experiências. Reflecti com os alunos sobre a diferença pessoal e a semelhança colectiva, sobre as vantagens de conhecer diferentes culturas, diferentes tradições, e ainda, acerca da necessidade de se respeitar a multiplicidade. As fotografias de António Moreira dos Santos voltaram ao debate; estabeleceram-se paralelismos entre as representações dessas fotografias e a realidade cultural em que os alunos se inserem. Argumentei sobre a necessidade de preservação de alguns traços culturais marcantes da comunidade. Discuti a globalização e a particularidade cultural como traço fundamental no entendimento e na construção da identidade de cada um. Enfatizei o pensamento que atravessou todo o projecto: entender o companheiro, o amigo, o vizinho, o outro, perceber e tolerar as diferenças, retirar desse conhecimento todas as vantagens para melhor entendermos quem somos.

A aula terminou com o toque da campinha, o que me levou a pôr um ponto final no debate.

Agradei o empenho e o entusiasmo colocado pelos alunos e familiares na concretização deste curto projecto. Agradei ao observador pelo trabalho realizado. Entreguei um questionário aos alunos e pedi para o preencherem em casa¹⁹.

Os alunos devolveram-me o questionário no dia 5 de Janeiro, na aula de Educação Visual e Tecnológica. As respostas dadas a esse questionário foram agrupadas numa grelha síntese (ver Anexo N).

Relativamente à primeira parte do questionário – interesse pelas aulas – todos os alunos responderam afirmativamente às questões seguintes: *Gostaste das aulas?*; *Cumpriste todas as tarefas propostas?*; *Realizaste alguma pesquisa?*; *Cumpriste as regras de comportamento?*; *Participaste em todas as tarefas com interesse?*; *Estás satisfeito com o projecto?*; *Estás interessado em continuar com o projecto?*.

À questão *O que aprendeste com este projecto?* as respostas dos alunos foram múltiplas e variadas. Onze alunos responderam “a história da fotografia”; nove “a conhecer-me a mim próprio”; sete “conhecer os amigos ou os outros”; seis “necessidade de respeitar outras culturas, respeitar as diferenças”; outros seis “algumas tradições da minha família ou da minha terra”; cinco “os telemóveis servem para realizar trabalhos da

¹⁹ Estava planeado o preenchimento do questionário na aula, mas optei pelo seu preenchimento em casa para não ter que prolongar a aula.

disciplina de Educação Visual e Tecnológica; quatro “temos uma identidade que pode mudar com o tempo e com o lugar”; outros quatro “o que é a identidade”. Um aluno respondeu “todos temos muito em comum”; outro “algumas características das máquinas fotográficas” e um outro “mexer com as máquinas fotográficas”.

À questão *Qual a actividade que te agradou mais?*, seis alunos afirmaram “fotografar-me”; outros seis “pensar quem sou”; cinco “falar de mim à turma”; quatro “usar o telemóvel para me fotografar”; três afirmaram “ouvir os colegas”; dois afirmaram “pesquisar no Natal sobre a família”; outro afirmou “falar sobre mim e sobre a minha família”, outro “procurar fotografias em casa e falar com os pais”, e um outro “ver as fotografias dos colegas”.

Os resultados alcançados no ciclo três podem ser assim resumidos:

- participação activa de todos os alunos na acção pedagógica;
- realização de todas as actividades planificadas;
- recolha de dados para análise.

Ao finalizar a descrição do projecto de intervenção na Escola Ensino Básico 2º e 3º Ciclos de Briteiros quero ressaltar que nele desempenhei diferentes papéis: ocupei simultaneamente o papel que habitualmente me é atribuído na sala de aula, professor, mas também desempenhei o papel de investigador. No desempenho destes dois papéis procurei sempre proceder de forma natural, não intrusiva, uma vez que me interessava conhecer o modo como as pessoas usualmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais. Assim, agi de “modo a que as actividades que ocorrem na sua presença, do investigador, não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.68).

Durante o período de desenvolvimento do projecto os dados recolhidos através das observações e notas de campo permitiram a realização de sínteses descritivas de todo o trabalho desenvolvido. Os dados foram sistematicamente analisados, colocados à consideração e avaliados por mim e meu colaborador. Da reflexão constante acerca do desempenho dos alunos e dos resultados obtidos nas aulas surgiram modificações, alterações nos procedimentos de trabalho e nas estratégias de actuação, como forma de dar respostas mais adequadas às motivações, necessidades, dificuldades e interesses dos alunos.

Sumário

Ao longo deste capítulo apresentei, descrevi e justifiquei as escolhas do método de investigação-acção — modelo de Elliot (1994) — como sendo o mais apropriado para o estudo pretendido. Identifiquei o contexto, os sujeitos e demais participantes da pesquisa, apresentei os procedimentos e instrumentos de recolha de dados, bem como descrevi a forma como foram utilizados e analisados. Também teci algumas considerações éticas relacionadas com as autorizações, anonimato e respeito pelos sujeitos. Neste capítulo também descrevi pormenorizadamente a acção pedagógica desenvolvida na escola, parte central de minha pesquisa.

CAPÍTULO 3 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo analiso e interpreto os dados recolhidos nos três ciclos da investigação, avalio o desempenho e interesse dos alunos e encarregados de educação, bem como as estratégias e recursos desenvolvidos para o projecto de intervenção pedagógica. A análise objectiva encontrar respostas às questões da investigação, partindo das ideias de Bogdan e Biklen (1994), quando consideram que, para os investigadores qualitativos, interessa mais o processo do que propriamente os resultados. Para os autores, mais importante que os números são as ideias, embora apresentadas de forma indutiva e imersas na subjectividade do investigador.

3.1 Sobre o comportamento e interesse dos alunos e dos encarregados da educação

Os dados recolhidos durante o desenvolvimento do projecto, por meio de observação participante, em questionários e em vídeo gravações, agregaram informação suficiente para considerar que a motivação e interesse dos alunos e dos encarregados de educação foi grande, e desse facto dei informação no capítulo anterior.

As notas de campo corroboram esta minha afirmação.

A aula está a correr bem, os alunos estão atentos e demonstram uma atitude de participação activa: estão sentados nos lugares e fazem comentários pertinentes sobre as fotografias observadas [...] muitos deles colocam questões ao professor sobre o que observam. (Diário de bordo, 6 de Dezembro de 2010).

Os alunos entram com alguma agitação na sala de aula, trazem na mão os telemóveis e conversam sobre o trabalho das férias. Todos querem falar sobre as pesquisas que realizaram [...]. (Diário de bordo, 3 de Janeiro de 2011).

Durante as oito aulas todos os alunos realizaram as actividades propostas, demonstraram bastante interesse, participaram de forma autónoma e com entusiasmo, inclusive o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem.

Em cada aula os alunos tiveram oportunidade de realizar as suas intervenções, de exporem as suas dificuldades ou comunicarem os resultados dos trabalhos e pesquisas. Como afirma um aluno: “todos tiveram oportunidade de falar sobre si.” (A13, questionário final, 3 de Janeiro de 2011).

Esses momentos de debate na turma decorreram sempre de forma ordeira, mesmo quando a excitação dos alunos poderia conduzir ao alvoroço ou descontrolo, como no caso da actividade de visualização das fotografias – *Identidade ou a sua Ausência X ou Y* – ou na actividade final, quando apresentaram o resultado das suas pesquisas. Com uma chamada de atenção muito simples da minha parte os alunos voltaram rapidamente a centrar o seu interesse nas actividades e a ordenarem a participação. Isto pode ser constatado pela leitura das notas de campo: “O professor apelou à calma e contenção verbal. Os alunos rapidamente voltaram a fazer silêncio, a fazerem comentários e a colocarem questões de forma ordeira, sobre as fotografias [...]” (Diário de bordo, 13 de Dezembro, 2010).

A análise das respostas dos alunos ao último questionário também comprova este meu entendimento. Os alunos, em relação ao interesse pelas aulas, afirmaram: gostar do tema; ter cumprido as tarefas; ter cumprido as regras de comportamento; ter participado nas actividades com interesse; estar satisfeitos com o projecto; estar interessados em continuar com o projecto. No questionário final (3 de Janeiro de 2011) recolhi as respostas: “Gostei de tudo” [...] (A6); “Foi muito bom [...] gostei muito.” (A16); “Com este projecto aprendi muitas matérias diferentes [...]” (A9).

Acresce-se a todas essas evidências, mais esta pequena conversa entre os alunos A12 e A4:

[...] O professor disse para fotografar ou procurar fotografias nas férias. Fui à casa dos meus avós e lá é que tinha fotografias muito antigas.

- Trouxeste-as?

- Não. [...] a minha avó não deixou, mas fotografei-as e tenho-as no meu telemóvel.

- Que vais fazer com elas?

- Vou guardá-las, porque mais tarde posso usá-las para falar dos meus avós. E isso até pode ser muito bom, para quando eu for grande. (Vídeo gravação, 3 de Janeiro de 2011).

Relativamente aos encarregados de educação, participaram todos, nas duas reuniões agendadas comigo. Demonstraram uma atitude aberta à participação e colaboraram em todas as actividades com os educandos. Ao longo da investigação foram fonte, pelas informações disponibilizadas no questionário e na pesquisa sobre –

Quem somos nós? Tradições da minha família ou da minha terra – realizada pelos alunos.

As respostas dadas ao questionário pelos encarregados de educação demonstram que todos consideraram “boa ideia participar nas actividades da escola”; oito afirmaram que “acompanhar a vida dos educandos é muito importante”; dois “que é muito importante, apesar do pouco tempo disponível”; outro afirmou que “a escola deveria estar mais aberta a estas actividades” e um outro respondeu: “vir à escola é muito bom, até faz lembrar outras ocasiões”.

No entanto, a par desta atitude de colaboração, os encarregados de educação demonstraram também preocupação e até receio em relação à colocação online das fotografias e trabalhos dos alunos – imperativo, devido à obrigatoriedade de disponibilização deste trabalho para o sítio da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo:

[...] o professor explica aos encarregados de educação sobre a utilização das fotografias e trabalhos dos alunos. Alguns fazem perguntas e afirmações, tais como:

- Não será mau colocar as fotografias dos meninos na internet?
- Não gosto que a minha filha coloque fotografias na internet.

Outros encarregados de educação opinam em sentido contrário. Consideram que esse é um hábito normal, porque a maioria coloca fotografias no Facebook, no Messenger ou noutros sítios.

O professor considera legítimas as preocupações e esclarece, numa tentativa de entendimento, que a fotografia embora sendo um ponto central em todo o projecto, pode ser realizada de forma a que a privacidade do aluno seja salvaguardada – o aluno pode realizar a fotografia de forma menos explícita ou poderá desfocar as imagens [...] o professor distribui uma autorização para uso da imagem e trabalhos dos alunos. (Diário de bordo, 15 de Novembro 2010).

Os encarregados de educação, apesar do receio inicial, posicionaram-se sempre como facilitadores de todo o processo: ao autorizarem o uso de imagem e trabalhos dos educandos; ao permitirem o uso e exposição pública de fotografias do âmbito familiar; ao possibilitarem que máquinas fotográficas e telemóveis fossem usados pelos alunos em contexto de aula.

A partir desta análise, considero importante referir que a investigação foi ao encontro do que está estipulado no Projecto Educativo 2010/2013 da Escola do Ensino Básico 2º e 3º Ciclos de Briteiros (2010), quando salienta que “Os encarregados de Educação são actores educativos de pleno direito”, e que nesse sentido a escola e os professores devem estar “Conscientes que o sucesso escolar passa muito pela

dimensão familiar, é necessário construir processos de cumplicidade no sucesso educativo dos seus educandos” (p.14).

Posto isto, para além de todos os benefícios que este projecto possa ter trazido para os alunos e professores, ao responder aos interesses dos encarregados de educação favoreceu também a integração familiar no contexto escolar.

3.2 Sobre a opção pela fotografia

A fotografia assumiu vários papéis ao longo da investigação; foi na fotografia que todo o projecto se ancorou, foi através da fotografia que os restantes conceitos marcantes deste projecto encontraram os seus pontos de contacto. A fotografia teve assim um papel basilar em todas as estratégias de ensino/aprendizagem, ao longo desta investigação.

Das análises e interpretações das respostas dadas aos questionários pelos encarregados de educação e pelos alunos constatei que a “fotografia cumpriu a promessa inerente desde os seus primórdios: a democratização de todas as experiências através da tradução em imagens” (Sontag, 2007, p.18).

Fotografar é um acto habitual em contexto familiar. As fotografias são realizadas pelos encarregados de educação, sobretudo em ocasiões consideradas especiais: festas de aniversário, nascimento dos filhos, baptizados, comunhões, casamentos, férias, festas paroquiais ou da escola.

Estas constatações vão ao encontro das ideias de Caetano (2007a) e Andrade (2002). Para Caetano (2007a), actualmente, mais do que em qualquer outra época histórica precedente, a imagem, e particularmente a fotografia, assumem no quotidiano das sociedades ocidentais uma importância e centralidade que assentam não apenas na quantidade e diversidade de imagens a que cada indivíduo acede no seu dia-a-dia, como também nos diferentes e diversos fins para que as mesmas são utilizadas. Também Andrade (2002) considera que “tirar fotografias tornou-se um hábito em festas, aniversários, casamentos, viagens, baptizados” (p. 4).

No entanto, para os alunos, o acto de fotografar apresenta-se mais diversificado. A par das ocasiões descritas pelos encarregados de educação — festas e férias — afirmaram também: “fotografar com os amigos”; “quando me apetece”; “quando vejo algum tema interessante”; “quando alguém me pede”.

Kossoy (2007) observa que “Na realidade a fotografia não deixa de ser ao mesmo tempo objecto e fonte [...]” (p.34). No entanto, apesar de a fotografia estar presente em

vários momentos da vida familiar dos alunos, os encarregados de educação, na sua maioria, não legendam as fotografias que produzem, nem as usam como fonte de informação ou conversa com os educandos. Para eles, a fotografia é mais entendida como um objecto de embelezamento do que propriamente como fonte de informação, testemunho ou inventário. As respostas indicaram que o acto de fotografar em família é uma realidade, mas a sua utilização e valorização como auxílio na construção da identidade é, em muitos casos, nula.

Para os encarregados de educação, na sua maioria, a fotografia é tomada pelo lado estético: um objecto a ser visto e admirado pela beleza que emana de si mesma, e não enquanto sistema de registo de informações (Kachar, 2009).

Inicialmente a posição dos alunos em relação ao acto de fotografar e à fotografia em si assemelhava-se à dos encarregados de educação. A fotografia era entendida como um objecto de fácil produção — pode ser realizada quase de forma mecânica e irreflectida —, de fácil armazenamento ou pronta a ser apagada: “Quando fotografo só me preocupo em apanhar as pessoas [...] mas às vezes corto a cabeça, depois tiro outra [...] tiro as que forem necessárias.” (A3, vídeo gravação, 13 de Dezembro de 2010).

Esta postura dos alunos corrobora o pensamento de Benjamin (1955), quando considera que

Pela primeira vez, com a fotografia, a mão liberta-se das mais importantes obrigações artísticas no processo de reprodução de imagens, as quais, a partir de então, passam a caber unicamente ao olho que espreita por uma objectiva. Uma vez que o olho aprende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução de imagens foi tão extraordinariamente acelerado que pode colocar-se a par da fala. (p.sn).

Apesar desta atitude em relação à fotografia os alunos afirmaram, no questionário inicial, gostar de ver as fotografias apresentadas durante as conversas sobre as tradições familiares. Reafirmaram essa posição nas respostas ao questionário final (3 de Janeiro de 2011), quando escreveram:

O que me agradou mais foi de pesquisar no Natal, sobre a minha família. A minha avó contou-me coisas que eu não sabia. (A4).

O que me agradou mais foi de procurar as tradições da minha família, porque tive oportunidade de procurar fotografias e saber coisas interessantes sobre a minha família e também sobre mim. (A5).

Outro aluno escreveu:

O que gostei mais foi de procurar fotografias em casa, para os meus pais me contarem coisas sobre eles e sobre a minha família e sobre a minha terra. Como o meu pai estava de férias, porque veio da França, tive muito tempo para realizar a pesquisa e ele ajudou-me e contou-me como ele fazia quando era criança. (A15, questionário final, 3 de Janeiro de 2011).

A fotografia, ao apresentar-se capaz de promover o convívio familiar, foi também agente de expressão cultural. Nas pesquisas de Natal os alunos apresentaram fotografias de casamentos, baptizados, tradições de Natal, festas religiosas etc. Para Kossoy (2001), além de ser um objecto estético ou de expressão plástica, a fotografia é também representação cultural; nela são “registrados aspectos como os costumes, habitação, monumentos, mitos e religiões” (p.28).

Desta forma os alunos, ao realizarem as suas apresentações, para além de mostrarem as fotografias foram também agentes de difusão da cultura local, como se pode apreender de seus comentários:

No tempo dos meus avós o Natal era pobre, não tinham bolos ou enfeites de Natal. A mesa era uma toalha no chão com uma bacia com comida, e iam lá buscar o que havia. Mas só havia batatas, raramente vinho e alguns formigos. Conviviam todos, e no final iam à missa do galo e, quando voltavam, jogavam ao pião e depois dormiam. (A13, vídeo gravação, 3 de Janeiro de 2011).

Os meus pais, quando eram crianças, festejavam o Natal quase como nós. As comidas tradicionais eram as mesmas. Na mesa dos doces havia aletria, mexidos e rabanadas. No sapatinho só havia uma prenda, mas davam mais valor do que nós. A festa de Natal dos meus avós era mais festejada nos actos religiosos. Na noite de Natal só comiam mesmo a comida, não havia doces nem prendas. (A11, vídeo gravação, 3 de Janeiro de 2011).

Trouxe esta fotografia que representa a minha festa da primeira comunhão. É uma tradição da minha terra, quando os meninos e as meninas fazem sete anos vão à primeira comunhão. Nela estão os meus padrinhos, os meus avós e os meus irmãos. Não está o meu pai, porque não gosta de tirar fotografias. É na igreja da minha terra, e no altar está a Senhora de Fátima. No fim o ramo vai para o altar (A15, vídeo gravação, 3 de Janeiro de 2011).

Estes trechos gravados em vídeo comprovam como a inclusão de exemplos da cultura local e de exemplos próximos da vida dos estudantes é um imperativo para o ensino das artes na pós-modernidade, conforme defende Mason (2001).

Com o decorrer da acção os alunos foram tomando consciência das potencialidades da fotografia como modo de ver e conceber o mundo. As fotografias, aos poucos, tornaram-se para eles portadoras de sentido, falaram, informaram e comunicaram (Sontag, 2007); também contaram e recontaram histórias, ofereceram percepções inéditas, possibilitaram redefinir as experiências quotidianas que, em geral, tomamos de forma descuidada e distraída (Kachar, 2009). Como afirma um aluno, “Com este projecto aprendi que as fotografias servem para realizar muitas tarefas que eu não sabia.” (A13, questionário final, 3 de Janeiro de 2011).

No final do projecto os alunos passaram a ver a fotografia não só pelo seu lado estético, mas também enquanto sistema de registo de informações. Nesse sentido afirmaram no questionário final:

Com este projecto eu aprendi que através das fotografias podemos saber muitas características sobre nós e sobre os outros. (A4).

Aprendi que através das fotografias podemos reflectir sobre nós e sobre os outros, como na actividade de Natal. (A8).

Com o projecto aprendi que com as fotografias podemos reflectir sobre quem somos e aprender os costumes da nossa terra e da nossa família. (A12).

Apesar de ter constatado que os encarregados de educação não usam com frequência a fotografia para registar e repassar identidades sociais às gerações futuras (Pinheiro, 2000 apud Calaça & Huber 2009), os alunos entenderam que a fotografia tem o poder de imortalizar uma época e de contar para a posteridade o que outrora foi importante ou suficiente para ser registado.

Escolhi esta fotografia porque é do casamento dos meus pais e porque também está presente nessa fotografia o meu avô paterno, que já faleceu.

Eu gostei que os meus pais se tivessem casado, e como na fotografia também está o meu avô, de quem eu gostava muito, trouxe-a [...] ele contava-me muitas coisas quando eu era pequena, sobre como vivia antigamente. Tenho muitas saudades do meu avô e de conversar com ele, por isso esta fotografia é muito importante para mim [...] para eu não me esquecer do meu avô. (A3, vídeo gravação, 3 de Janeiro de 2011).

[...] nas férias realizei esta fotografia, porque não sei se quando crescer os meus filhos vão fazer o presépio. Agora eu sei o que é o presépio, e depois posso contar-lhes como era. O presépio tem muitas figuras de barro [...], tem musgo e um pinheiro. Realizei esta fotografia com muito cuidado, para que ficasse muito bem e se conseguisse ver tudo. (A17, vídeo gravação, 3 de Janeiro de 2011).

O recurso à fotografia como prática artística foi também ao encontro das ideias de Mason (2001), quando considera que a educação artística multicultural leva a que a arte seja entendida como um “espaço aberto para incluir não somente as artes populares e a arte folclórica e o artesanato, mas também as novas tecnologias, tais como o vídeo e os computadores” (p. 13). Por outro lado, a fotografia, ao enquadrar-se nas práticas artísticas contemporâneas (Greenberg 1997; Araújo, 2004; Bauret 2010), pode ser também percebida como um recurso capaz de criar estratégias pedagógicas que viabilizem o processo de produção de novas formas de expressão do conhecimento e da crítica da cultura (Souza & Lopes, 2002).

Assim, ao longo do todo o projecto o recurso à fotografia como prática artística multicultural potenciou uma espécie de laboratório pedagógico capaz de criar caminhos para a:

- aprendizagem e uso das novas tecnologias (Mason, 2001; ME, 2010) ;
- interacção crítica respeitando os “padrões culturais e estéticos da comunidade e da família em que o aluno se insere” (Richter, 2000, p.35);
- mudança de receptores passivos de imagens/conteúdos para indivíduos capazes de produzirem, criticarem e desfrutarem das suas criações (Barbosa, 2004);
- compreensão do conceito de identidade e para a prática dos princípios de aceitação da diferença (Hall, 2003).

É o que nos dizem os depoimentos dos alunos, ao questionário final (3 de Janeiro de 2011):

Mas para se tirarem boas fotografias é preciso saber algumas técnicas, devido à luz, e precisamos também de acertar a qualidade da imagem. (A13).

Fiquei a compreender porque às vezes as fotografias não saem bem. (A1).

O que mais me agradou foi de fotografar com o telemóvel [...]. (A1, A8, A9, A17).

Aprendi muitas coisas, entre elas [...] algumas tradições do Natal, na minha terra. (A1).

O que me agradou mais foi de fotografar com o telemóvel, já estava habituada, mas desta vez foi com uma razão muito boa – pensar em mim. (A3).

A fotografia pode ser usada para descobrirmos quem somos e para descobrir quem são os outros, porque todos tiveram oportunidade de falar sobre si. (A13).

A actividade que me agradou mais foi de fotografar e pensar em mim e depois falar à turma, porque costumava falar só aos meus amigos e agora falei com todos e todos ficaram a saber quem eu sou. (A11).

Das afirmações recolhidas nos questionários e da observação da prática diária constatei que actualmente as experiências fotográficas dos alunos passam, sobretudo, pelos telemóveis, usados como câmaras fotográficas digitais. As gerações actuais estão intrinsecamente ligadas às tecnologias digitais que invadem o nosso quotidiano. Os alunos possuem aparelhos tecnológicos – telemóveis e câmaras fotográficas digitais – que manuseiam com destreza e muita facilidade. Nas actividades em que foi necessário passar fotografias desses aparelhos para o computador demonstraram conhecimento em todos os procedimentos, conforme indicam as notas do observador e gravações em vídeo:

[...] 12 alunos trouxeram telemóveis e cinco câmaras fotográficas digitais [...] no final do filme manusearam os aparelhos e fizeram afirmações indicando conhecimento desses aparelhos. (Diário de bordo, 13 de Dezembro de 2010).

Os alunos retiram os cartões de memória com muita rapidez e facilidade, passam as fotografias para o computador de forma autónoma e sabendo com exactidão qual a fotografia que pretendem usar na apresentação. (Diário de bordo, 15 de Dezembro de 2010).

A minha máquina tem um cartão de memória 4 GB, cabem milhares de fotografias. Estou sempre a apagar e a passar para o computador. (A7, vídeo gravação, 15 de Dezembro de 2010).

Para passar as minhas fotografias para o computador preciso de um cabo de dados, porque esta máquina fotográfica tem um cartão diferente e não dá para encaixar no computador. O meu irmão perdeu o adaptador. (A1, vídeo gravação, 15 de Dezembro de 2010).

Com o surgimento da fotografia digital qualquer cidadão tem a possibilidade de ser fotógrafo, usando apenas a câmara do telemóvel (Oliveira, 2006). O uso frequente dos telemóveis como câmara fotográfica na escola (e não só) facilitou a produção fotográfica, mas também a banalizou – “fotografo quando me apetece” – e transformou a fotografia num objecto descartável, “para ver e apagar”.

No entanto, o telemóvel foi um aliado imprescindível em todo o projecto. A introdução deste instrumento marcou uma atitude de mudança em relação ao habitual desenvolvimento curricular na disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Os alunos afirmaram no questionário final (3 de Janeiro de 2011):

Foi muito bom, porque assim podemos realizar trabalhos diferentes e não apenas desenhar ou pintar, porque dessas actividades não gosto muito. (A16).

O que mais me agradou foi poder fotografar com o telemóvel e usar essas fotografias para pensar em mim. Porque os telemóveis são proibidos nas aulas, mas afinal também servem para realizarmos trabalhos de fotografia. (A8).

O telemóvel aumentou a motivação, foi um aliado numa aprendizagem também de carácter lúdico (Alves, 2007), foi ao encontro dos interesses e capacidades dos alunos e, dessa forma, desenvolveu e valorizou a sua curiosidade natural. Como consideram Dimenstein e Alves (2007), nos jovens “a curiosidade jamais tem preguiça!” (p.9). São disso exemplo as afirmações ao questionário final (3 de Janeiro de 2011):

O que me agradou mais foi poder usar o telemóvel [...]. (A9).

Aprendi que em EVT podemos realizar actividades com os telemóveis [...]. (A16).

Não sabia que nas aulas de EVT podia usar o telemóvel, mas a partir dessa aula guardo as fotografias e tento tirar melhor. (A17).

Embora inicialmente a opção tomada durante a planificação das actividades fosse no sentido do uso das câmaras fotográficas digitais, no decorrer do projecto tornou-se evidente que a possibilidade dada aos alunos de usarem o telemóvel funcionou como um estímulo à aprendizagem e ao envolvimento e desenvolvimento da autonomia dos alunos nas actividades propostas a eles.

A escola actual pode ser considerada um espaço de interactividade. A modernização do equipamento das salas de aula – computador, projector – no ano

lectivo de 2009/2010, bem como a disponibilidade de acessar a Internet a partir da sala abriu caminho a uma mudança de atitude nas práticas educativas.

A este propósito, o Currículo Nacional de Ensino Básico – competências essenciais, determina que, para o desenvolvimento da expressão e comunicação, os alunos tenham possibilidade de experimentar meios expressivos, entre eles os meios tecnológicos – fotografia, computador, vídeo – e recomenda o uso de “tecnologias de informação e comunicação na prática artística” (ME, 2001, p.153).

A opção pelos recursos digitais apresenta-se como uma solução válida, pronta a ser trabalhada na sala de aula. Como considera Moran (2007), os professores deverão trazer para as escolas as melhores soluções para cada situação de aprendizagem, mas com a mesma preocupação de qualidade como quando se trabalha com meios tradicionais.

Por fim, quero ressaltar outros dois pontos relacionados com o telemóvel que, apesar de não terem sido explorados neste projecto, são importantes e podem interessar aos educadores.

Da análise efectuada durante o decorrer das oito aulas e da avaliação aos trabalhos produzidos pelos alunos ressalto que:

- o telemóvel pode tornar a prática artística económica, o que pode fazer a diferença numa época em que é exigido aos professores todo o tipo de contenção orçamental;
- os actuais modelos de telemóvel possuem características técnicas idênticas às máquinas fotográficas digitais, possibilitando a realização de trabalhos com boa qualidade de imagem.

3.3 Sobre a opção pela educação artística multicultural

Ao longo de toda a implementação da acção optei pela prática artística multicultural, apoiado nas ideias de autores como: Mason (1999, 2001), Richter (1999, 2000), Moura (2001, 2002) e Almeida, C. (2001, 2009), entre outros. Também segui as orientações da I Conferência Mundial de Educação Artística (UNESCO, 2006), que entre outros assuntos aponta a diversidade cultural como tema emergente na educação, e reconhece a necessidade de se desenvolverem “estratégias educativas e culturais que transmitam e apoiem valores estéticos e uma identidade susceptíveis de promover e valorizar a diversidade cultural” (p. sn).

Apoiei-me também nas orientações do Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais (ME, 2001), quando refere que: “Ao longo da educação básica, o aluno deve ter oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas e, simultaneamente, ao fortalecimento da sua identidade pessoal e social” (p.150). Nesse sentido a escola deve, conforme este documento:

- promover o contacto com diferentes culturas artísticas de diferentes povos e em diferentes épocas, ampliando as referências culturais e estéticas e contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência multicultural;
- promover a valorização do património artístico e cultural nacional, regional e local de uma forma activa e interventiva;
- contemplar trabalhos de investigação que pressuponham recolha, registo, exploração e avaliação de dados, relativos à cultura nacional, regional e local.

Para Mason (1999), a “diversidade cultural deveria estar presente na escola, pronta a ser trabalhada em conjunto e valorizada para que as crianças conheçam, aprendam, aceitem e valorizem a sociedade onde vivem” (p.7). Seguindo esta orientação a apresentação aos alunos dos trabalhos de fotografia de um artista português contemporâneo, António Moreira dos Santos, funcionou como indutor para um projecto artístico multicultural, capaz de “possibilitar a decodificação de outras culturas” (Richter, 2000, p.34).

Neste sentido constatei, durante a visualização dos trabalhos desse artista, que as fotografias são instrumentos ricos para a comparação entre a realidade dos alunos e os ambientes, costumes e tradições de outros lugares, e para o entendimento e respeito pelas diferenças culturais. É disso exemplo o comentário de uma aluna: “Já vi na televisão pessoas como as das fotografias. Há pessoas que comem cães e cobras, alguns até já vi a comer escorpiões espetados e lagartixas. Uma vez vi a comerem ouriços-do-mar e outros animais que nós não comemos (A3, vídeo gravação, 6 de Dezembro 2010).

Na mesma direcção vão as respostas ao questionário final (3 de Janeiro de 2011):

Aprendi muitas coisas, entre elas [...] a necessidade de respeitar outras culturas. (A1).

Aprendi que devemos respeitar as outras pessoas [...]. (A3).

[...] devemos respeitar sempre aqueles que são diferentes de nós, porque também temos muito em comum [...]. (A7).

[...] porque devemos respeitar todos os povos [...]. (A14).

A par da descoberta, interpretação e discussão sobre as diferentes culturas e diferentes realidades do mundo de hoje, a educação artística multicultural beneficiou também a experimentação de sentimentos de tolerância, ternura, simpatia ou compaixão (Almeida, C., 2001). O sentimento de solidariedade ficou também expresso durante a visualização das fotografias de António Moreira dos Santos, sendo que grande parte dos alunos referiu já ter praticado alguma acção nesse sentido.

Quando fui à França, com os meus pais, vi muitas pessoas a rezarem no jardim, com uns tapetes. O meu pai disse-me que eram muçulmanos e rezavam muitas vezes por dia, cada um tem a sua religião e deve-se respeitar. (A15, diário de bordo, 6 de Dezembro de 2010).

A minha família costuma participar na recolha de bens para enviar para os meninos que não têm material escolar [...]. (A5, vídeo gravação, 6 de Dezembro de 2010).

[...] na minha terra há um local, tipo um ecoponto, onde colocamos roupas para outros países [...]. (A15, vídeo gravação, 6 de Dezembro de 2010).

Este ano, em Educação Moral e Religiosa Católica, recolhemos roupas para enviar para os meninos que passam frio [...]. A minha mãe disse que era muito bom fazer isso na escola. (A16, vídeo gravação, 6 de Dezembro de 2010).

No entendimento de Richter (1999) a educação multicultural é muitas vezes pensada apenas no sentido étnico, quando deveria atentar também para outras subculturas presentes no universo social, referentes a classe, género, religião, idade etc. Durante todo o projecto os alunos foram, por diversas vezes, ao encontro das ideias de Richter (1999) ao afirmarem: “sou cristão”, “sou rapaz”, “sou rapariga”, “sou do sexo masculino”, “sou do sexo feminino”, “sou filho”, “sou neto”, etc. (narrativas textuais, 15 de Dezembro, 2010).

O meu vizinho veio da Roménia vivia em Bucareste, e lá não festejam o Natal no dia 25 de Dezembro, só em Janeiro, porque ele não é católico. (A13, diário de bordo, 3 de Janeiro de 2011).

Aprendi com este projecto que todos temos uma identidade, que devemos aproveitar o que os mais velhos nos podem ensinar e que devemos respeitar

sempre aqueles que são diferentes de nós, porque também temos muito em comum. (A7, questionário final, 3 de Janeiro de 2011).

A educação artística tornou-se assim um veículo de compreensão dos valores culturais e das fontes sociais do poder (Eisner, 1984). A par disto, favoreceu também a interpretação do mundo de hoje, proporcionou a discussão sobre a paz, sobre os direitos das crianças e sobre a necessidade de políticas de cariz democrático. Desta forma, o projecto foi também ao encontro das ideias de Read (2007), quando afirma ser a arte um meio para atingir um fim e não um fim em si mesma. Read vê a arte como uma forma de prevenir a alienação do homem num mundo moderno industrializado (Lindstrom, 1994), e acredita que ela pode ser capaz de formar cidadãos interventivos na sociedade.

São disso exemplo os comentários extraídos da vídeo gravação do dia 6 de Dezembro de 2010:

Há muitos meninos que em vez de irem para a escola andam na guerra. (A13).

Há grandes que lhes dão armas a sério para eles lutarem. (A8).

Eles deveriam viver sem guerra. (A9).

Há países em que as crianças começam a trabalhar antes de terem dez anos. (A5).

Já vi a fazerem sapatos, sentados no chão. (A15).

Mas se todos os que mandam cumprissem as leis, todas as pessoas e as crianças eram mais felizes. Porque também podiam mandar. (A12)

A par de todas as constatações já referidas, a prática multicultural estimulou os alunos para a participação activa e ordenada durante toda a acção pedagógica. Os alunos colocaram questões, expuseram dúvidas, descreveram vivências particulares de forma livre e espontânea, tal como propõe Read (2007).

São disso exemplo as seguintes afirmações:

A actividade que me agradou mais foi de me fotografar a mim próprio e depois falar de mim na aula e ouvir os meus colegas. (A13, questionário final, 3 de Janeiro de 2011).

É verdade que há países onde não se festeja o Natal? (A12, vídeo gravação, 6 de Dezembro de 2010).

Em alguns países as noivas pintam as caras no dia do casamento e a festa é separada para os homens e mulheres, é verdade? (A3, vídeo gravação, 6 de Dezembro de 2010).

A minha avó disse-me que as tradições da minha terra e da minha família mudaram muito. Antigamente pedia-se que chegasse o Natal para ter uns socos novos, ou uma blusa. Comiam só batatas e pouco bacalhau, às vezes sardinhas. Depois rezavam ao Menino Jesus, iam todos pelos caminhos a cantar até à igreja, assistiam à missa. Mas, agora no Natal já não se usa Missa do Galo. Já se usam poucas coisas iguais. Há muitos brinquedos de plástico e muitas coisas só para gastar dinheiro. O presépio era feito com um pinheiro cortado na bouça e com musgo das paredes. Agora é tudo comprado, os enfeites, os bonecos e as árvores são de plástico. (A7, vídeo gravação, dia 3 de Janeiro de 2011).

Esta fotografia foi no dia 15 de Agosto de 2004, foi tirada na minha festa de anos. Aquele dia foi muito divertido, porque estava lá a minha família e deram-me presentes, o melhor foi o bolo. Nesse dia, antes da festa, tinha ido à praia. Estive enterrada na areia com os meus irmãos, andei nas rochas a apanhar conchinhas e depois às três horas fomos embora. Fomos festejar o meu aniversário. Nesse dia os meus pais deram-me de prenda uma cama de solteira, que é ainda onde eu durmo agora. (A1, vídeo gravação, dia 3 de Janeiro de 2011).

Considero, assim, que a opção pela educação artística multicultural valorizou o projecto e, ao ir ao encontro das ideias de Mason (1999, 2001), Richter (1999, 2000), Moura (2001, 2002) e Almeida, C. (2001, 2009), possibilitou trazer para a sala de aula a discussão de temas do mundo contemporâneo. Dessa discussão os alunos retiraram ensinamentos válidos para uma vida feita em comunidade, entenderam que as diferenças são para respeitar e que, apesar de todos sermos diferentes, também temos muito em comum. Vai nesse sentido a resposta dada ao questionário final por um aluno.

O que mais me agradou foi descobrir que na minha família e nas famílias dos meus colegas há muitas coisas em comum, porque assim, apesar das diferenças, também temos muito em comum. E vimos isso nas fotografias que trouxemos de casa. (A12, questionário final, 3 de Janeiro de 2011).

3.4 Sobre a descoberta da identidade

Como escrevi na introdução, determinei “identidade” como temática central da pesquisa. E, se ancorei todo o projecto em torno da fotografia, entrelaçando-a na prática artística de cariz multicultural, foi em torno do conceito de identidade, da experimentação da identidade e da descoberta da identidade que o projecto se desenvolveu.

Durante a revisão da literatura constatei que o “conceito de identidade é demasiado complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido” (Hall, 2005, p.8). Nesse sentido, durante a acção pedagógica procurei uma estratégia que levasse rapidamente os alunos a entenderem o conceito. Assim, com a apresentação das fotografias “Identidade ou a sua ausência X e Y”, os alunos facilmente esboçaram uma definição para o conceito:

É a fotografia X, é como o bilhete de identidade. Diz respeito à pessoa, se é gordo ou magro, se é branco, se tem óculos, se tem o cabelo grande ou pequeno, se é simpático, mostra como é, se é homem ou mulher. (A4, vídeo gravação, 13 de Dezembro, 2010).

No entanto, durante esta visualização das fotografias os alunos também se dispersaram na concentração. Constatei que, devido ao facto das fotografias apresentarem o professor, este momento da aula também foi rico em observações fora do contexto e em comentários jocosos.

Ao verem o professor nas fotografias, alguns alunos riem e fazem comentários. O professor apelou à calma e contenção verbal. Os alunos rapidamente voltaram a fazer silêncio, a fazerem comentários e a colocarem questões de forma ordeira, sobre as fotografias [...]” (Diário de bordo, 13 de Dezembro, 2010).

Parece um extraterrestre. (A9, vídeo gravação, 13 de Dezembro, 2010).

A minha mãe também coloca prata para assar a carne. (A14, vídeo gravação, 13 de Dezembro, 2010).

Considero, pois, que a estratégia aplicada, embora sendo válida quanto ao objectivo, poderia levar ao descontrolo da aula, não fosse a minha rápida intervenção, chamando a atenção dos alunos. Neste sentido entendo que, se as imagens das

fotografias apresentassem uma pessoa desconhecida para os alunos, estes talvez não se tivessem dispersado tanto.

Apesar disto, os alunos foram experimentando um conceito de identidade que pode ser entendido como um conjunto de características próprias e exclusivas de cada pessoa (Ribas & Nadal, 2004), e que encontra resposta na pergunta “*Quem sou eu?*” (Melo, 2000), ; mas que é, também, “[...] uma questão subjetiva e reflexiva que deve necessariamente ser experimentada pelo indivíduo cuja identidade está em jogo” (Goffman, 2004, p.91).

Durante o projecto o recurso a actividades de ensino e aprendizagem reflexivas, com base nos trabalhos de arte produzidos por um artista português contemporâneo – António Moreira da Silva – a par das produções dos alunos, conduziram a uma busca das principais fontes da sua identidade: nome, género, nacionalidade, etnicidade (Giddens, 2010). As atividades também conduziram os alunos à compreensão da identidade como um sistema que permite a construção do “eu” (Silva & Silva, 2006). Esta constatação pode ser confirmada nas afirmações:

Eu sou a C..., tenho dez anos, sou do sexo feminino e nasci no dia 7 de Agosto de 2000, pelas 12h e 43 minutos. (A5, narrativa textual, 15 de Dezembro de 2010).

Ao pensar um pouco em mim, começo por dizer que, eu sou a C... e tenho 10 anos, sou loira de olhos azuis, sou branquinha e sou rapariga, por isso do sexo feminino. (A6, narrativa textual, 15 de Dezembro de 2010).

Eu sou a F..., sou do sexo feminino por isso sou rapariga, tenho 10 anos, sou portuguesa, [...]. (A8, narrativa textual, 15 de Dezembro de 2010).

Sou o R..., tenho 10 anos e o meu sexo é masculino. (A16, narrativa textual, 15 de Dezembro de 2010).

Sou o B..., ando na escola, no quinto ano, tenho dez anos, sexo masculino. (A4, narrativa textual, 15 de Dezembro de 2010).

Chamo-me H...sou rapaz, do sexo masculino, tenho 10 anos, sou português, nasci em 2000, dia 8 de Dezembro, em Guimarães. (A11, narrativa textual, 15 de Dezembro de 2010).

Perante a análise destas afirmações (e também de todas as outras constantes do anexo K), para os alunos, dizer o nome apresentou-se como um facto marcante na

definição da sua identidade. Esta postura corrobora as ideias de Giddens (2010), quando considera que um marcador importante da identidade de um indivíduo é o seu nome. Este tipo de actividades propiciou, a par da descoberta destes dados mais objectivos, uma apresentação, análise e reflexão de dados mais subjectivos, considerados também um dos aspectos importantes na construção da identidade (Hall, 2005):

Eu sou alto, generoso. Gosto de fazer tudo à pressa. Às vezes tenho vergonha, mas tento ser um bom filho. (A4, narrativa textual, 15 de Janeiro de 2010).

Eu sou pequena e muito resmungona. A minha mãe diz que sou preguiçosa e isso é verdade, eu não gosto de estudar. (A15, narrativa textual, 15 de Janeiro de 2010).

Ainda durante a revisão da literatura constatei também que outro dos aspectos que marcam a identidade na contemporaneidade diz respeito ao facto deste conceito ser considerado por vários autores como um conceito mutável, inconstante (Ribas & Nadal, 2004; Hall, 2005), sujeito às mais diversas mudanças e configurações (Caetano, 2007a). Como diz Hall (2005), “o sujeito, na modernidade, assume diferentes identidades em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em redor de um ‘eu’ coerente” (p.13).

Os alunos chegaram também ao mesmo tipo de constatação acerca do conceito de identidade, salientando em diversas ocasiões que a identidade vai mudando conforme o tempo e o espaço, e conforme os atributos que têm prioridade sobre outras fontes de significado. Corroboram, portanto, as ideias dos autores estudados.

No projecto aprendi que a nossa identidade pode mudar [...]. (A6, questionário final, 3 de Janeiro de 2011).

Durante este projecto aprendi que a nossa identidade é um aspecto da nossa vida que se vai alterando conforme o tempo, e por isso devemos reflectir sobre nós. (A10, questionário final, 3 de Janeiro de 2011).

Fiquei também a saber que a nossa identidade é muito variada e pode ser alterada com o passar do tempo. (A14, questionário final, 3 de Janeiro de 2011).

Eu posso ser muitas coisas, posso ser filho dos meus pais, posso ser neto dos meus avós, posso ser sobrinho dos meus tios, posso ser primo dos meus primos, posso ser bisneto da minha bisavó e posso ser tetra-neto da minha tetra-avó (A15, narrativa textual, 15 de Dezembro de 2010).

Para os alunos, reflectir sobre a identidade foi um exercício difícil. Desse facto fizeram referência ao assinalarem em suas narrativas:

Foi difícil dizer quem sou [...]. (A1, narrativa textual, 15 de Dezembro de 2010).

Eu considero que esta pergunta é muito difícil [...]. (A3, narrativa textual, 15 de Dezembro de 2010).

Este exercício foi um pouco difícil. (A10, narrativa textual, 15 de Dezembro de 2010).

Eu considero esta pergunta um bocado difícil. (A14, narrativa textual, 15 de Dezembro de 2010).

Foi difícil responder a esta pergunta [...]. (A16, narrativa textual, 15 de Dezembro de 2010).

A par destas afirmações por escrito saliento os comentários que os alunos proferiram na aula de apresentação do trabalho *Quem sou eu?*

Às vezes parecia que dentro de mim existiam dois “eus.” (A3, vídeo gravação, 15 de Dezembro de 2010).

Pensei que nunca mais acabava, sempre que pensava em mim, existiam características novas sobre mim [...] às vezes parece fácil, mas é muito complicado. (A11, vídeo gravação, 15 de Dezembro de 2010).

Reforçando esta ideia da dificuldade em encontrar resposta para a pergunta *Quem sou eu?* os alunos afirmaram:

Depois de fotografar, ao escolher a fotografia ia sempre pensando, mas é muito difícil responder à pergunta Quem sou eu? (A1, questionário final, 3 de Janeiro de 2011).

No projecto aprendi que a nossa identidade pode mudar, e eu achei muito difícil esse exercício. [...]. Mesmo com a ajuda da fotografia, esse exercício foi muito difícil, porque às vezes as minhas características mudavam e eu não sabia muito bem como responder à pergunta (A6, questionário final, 3 de Janeiro de 2011).

Durante este período em que realizamos o projecto aprendi a falar sobre mim e a usar uma fotografia para realizar essa composição. Foi difícil, [...] (A17, questionário final, 3 de Janeiro de 2011).

Ao analisar as afirmações dos alunos respeitantes à identidade convém ressaltar que convergem para o que Hall (2005) expressa a respeito do assunto. Para o autor, na contemporaneidade a identidade permanece sempre incompleta, formada através de processos inconscientes, em que a identidade é muitas vezes substituída por identidades em contínua transformação. Hall (2005) considera também que no cenário de globalização em que vivemos, hoje, “a perda de um sentido de si estável” (p.9) abala a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados e leva mesmo a uma crise de identidade para o indivíduo.

Apesar da dificuldade apontada pelos alunos na experimentação da sua identidade considero que o projecto, ao apresentar exemplos de identidades diferentes, provocou nos alunos uma maior aceitação da diferença, ajudou-os a tomarem consciência de si e a formar a imagem que cada um tem de si, por conseguinte, da sua identidade (Caetano, 2007a).

A definição de identidade que consta do Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001) toma sentido na comparação de si com o outro:

Todos temos muito em comum. (A11, vídeo gravação, 3 de Janeiro de 2011).

Há muito em comum, porque somos todos vizinhos e moramos na mesma terra. (A16, vídeo gravação, 3 de Janeiro de 2011).

Aprendi com este projecto que todos temos uma identidade [...]. (A7, questionário final, 3 de Janeiro de 2011).

O que mais me agradou foi poder falar sobre mim, mas no início não estava a gostar muito, porque é difícil falar de mim à frente da turma e do professor. (A7, questionário final, 3 de Janeiro de 2011).

[...] podemos aprender a pensar quem somos e como são os nossos amigos, e isso diz respeito à nossa identidade, como, por exemplo, na nossa terra temos muito em comum. (A9, questionário final, 3 de Janeiro de 2011).

[...] aprendi que posso usar essas fotografias para me ajudarem a pensar em mim, e assim descobrir quem sou; aprendi algumas tradições que não conhecia e isso foi bom. (A11, questionário final, 3 de Janeiro de 2011).

Por isso é muito importante pensar em nós e assim podemos melhorar a nossa relação com os outros. (A14, questionário final, 3 de Janeiro de 2011).

A análise dos dados demonstra que a temática central — o conceito “identidade” — ajudou na compreensão de si e do outro, valorizou a aceitação das diferenças e levou a que, de uma forma espontânea, os alunos falassem dos seus interesses, motivações e dificuldades, como se pode verificar nas seguintes afirmações:

Eu acho que sou, às vezes, um bocado mal-educado, porque me comporto mal. (A 14, narrativa textual, 15 de Dezembro de 2010).

Sempre gostei de aprender e de ser organizada e responsável, e também nunca mais me esquecerei da minha primeira escola, lá aprendi muito. (A6, narrativa textual, 15 de Dezembro de 2010).

Sou muito activo e do que eu gosto mais é de trabalhar com os computadores. Os computadores são muito importantes e conseguimos realizar muitas tarefas com eles. Sou pouco aplicado [...]. (A2, narrativa textual, 15 de Dezembro de 2010).

Eu sou o P... e tenho dez anos. Sou brincalhão e tiro negativas. Todos os meus colegas me acham assim. Às vezes, nas aulas, comporto-me mal, às vezes bem, tenho dificuldades [...]. Sou triste quando faço alguma coisa mal e às vezes sou alegre quando faço bem ou digo bem das coisas. Nas aulas falo um pouco com os colegas, quando rio ou faço asneiras levo recado [...]. Gostaria de melhorar tudo isto, o comportamento, as notas, as dificuldades, e ser sempre alegre e dar paz e felicidade aos meus pais. (A12, narrativa textual, 15 de Dezembro de 2010).

3.5 Sobre a educação inclusiva: um “clic”

No campo da educação artística, como em toda a educação, pensar a inclusão envolve também uma mudança de atitude e de práticas para que assim todos os alunos se sintam valorizados. Com o objectivo de assegurar igualdade de oportunidades e de dar respostas positivas a todos os anseios dos alunos, neste projecto a ideia de uma escola inclusiva, de uma escola para todos (UNESCO, 1994; Booth & Ainscow, 2002) esteve sempre presente.

Apesar dos avanços, sinto muitas vezes que a inclusão é um processo que se pode tornar difícil, ora porque é necessário alterar a cultura da escola, ora porque os próprios alunos com Necessidades Educativas Especiais requerem, em relação aos demais, um acompanhamento de tal ordem intenso e diversificado que o professor se sente incapaz de assegurar a todos um processo de ensino/aprendizagem verdadeiramente inclusivo.

Mesmo sabendo os riscos que corria, mas motivado pelo que expressa a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), quando considera que o apoio diferenciado dado aos alunos com Necessidades Educativas Especiais pode ser um elemento de segregação desses alunos, optei em todo o projecto por não realizar qualquer diferenciação pedagógica. Ao aluno com Necessidades Educativas Especiais não lhe facultei qualquer tipo de apoio individualizado, ou seja, procedi para que todas as actividades decorressem em igualdade de circunstâncias para todos.

O aluno em questão manteve sempre uma atitude de interesse e participação activa, e conseguiu realizar todas as tarefas: fotografou, escreveu, pesquisou nas férias, apresentou os trabalhos à turma, preencheu os questionários. Considero que manteve sempre, durante as aulas, uma atitude emocional estável.

Eu sou o A...tenho 12 nos e peso 70kg. Sou muito activo e do que eu gosto mais é de trabalhar com os computadores. Os computadores são muito importantes e conseguimos realizar muitas tarefas com eles. Sou pouco aplicado, sou filho e, às vezes, sou muito agitado. Tomo medicamentos para acalmar. Eu sou muito impaciente. (A2, narrativa textual, 15 de Dezembro de 2010).

O que gostei mais foi de apresentar o trabalho à turma. No início estava envergonhado, mas depois de ver os outros a falarem já estava impaciente. (A2, questionário final, 3 de Janeiro de 2010).

É o meu baptizado, na igreja de Santa Leocádia, eu tinha alguns meses. São os meus pais e os meus avós. Trouxe esta fotografia porque o meu pai disse-me que é uma tradição. E não tenho mais nada para dizer. (A2, vídeo gravação, 3 de Janeiro de 2011).

O comportamento e concentração do aluno durante as oito aulas=divergiu, em certa medida, do habitual, quando, por vezes, perante a proposta de uma actividade o aluno não se aplicava até ao final da sua concretização, ou simplesmente recusava-se a fazê-la. Já em relação às actividades propostas no projecto, o aluno demonstrou maior motivação, talvez porque o trabalho envolveu um meio de expressão diferente do

habitual – a fotografia realizada com um instrumento familiar para o aluno, o telemóvel – a par de uma apresentação da mesma à turma. O aluno considera até que:

Com este projecto aprendi que as fotografias servem para muitas coisas, mas para se aprender tem que se perceber de máquinas fotográficas ou de telemóveis. Aprendi também que todos temos muitas coisas em comum, apesar de todas as diferenças. (A2, questionário final, 3 de Janeiro de 2010).

A prova cabal do envolvimento desse aluno nas actividades propostas é sintetizada na fala de um dos seus colegas: “[...] desta vez até o A... fez os trabalhos.” (A9, vídeo gravação, 15 de Dezembro de 2010).

Ao entender também que as identidades são construídas no contacto e convivência com o diferente, através de processos mais ou menos complexos (Dias, 2009), considero que a presença deste aluno na turma poderá ter sido, para os demais alunos, um ponto positivo na descoberta e entendimento da própria identidade. Facto que poderá ser considerado como um progresso no caminho da escola inclusiva. Como afirmam os alunos, no questionário final (3 de Janeiro de 2011), com este projecto puderam aprender: “a falar sobre mim” (A17); “a conhecer os amigos” (A9); “que [...] devemos respeitar sempre aqueles que são diferentes de nós, porque também temos muito em comum” (A7).

Sumário

Ao longo deste capítulo analisei os dados recolhidos durante a implementação da pesquisa. Na análise enfatizei o comportamento e interesse dos alunos sujeitos da pesquisa, as opções metodológicas tomadas no decorrer da investigação e a sua relação com as estratégias de ensino/aprendizagem e os recursos utilizados durante as actividades propostas aos alunos, numa perspectiva de dar respostas às questões da investigação.

Para a fundamentação dessa análise socorri-me das ideias expressas durante a fundamentação teórica do trabalho e da minha percepção e reflexão enquanto professor e investigador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho, para além de procurar dar respostas a algumas questões que me foram sendo colocadas ao longo do meu percurso como professor, representou também uma oportunidade de reflexão sobre a minha prática profissional. A pesquisa e a escrita de alguma forma ajudaram-me a compreender os permanentes questionamentos que a vida me apresenta no dia-a-dia.

Assim, este trabalho, ao proporcionar-me a oportunidade de reflectir teoricamente sobre algumas dessas questões – definidas na introdução – mas também de colocar em prática uma pesquisa em busca de repostas para essas mesmas questões, possibilitou-me o acesso a conhecimentos que, estou em querer, serão úteis na minha prática profissional, mas também marcantes na minha vida como pessoa.

Ao partir para esta investigação, e ainda numa fase de indecisão inicial, a educação inclusiva surgiu como um *“clic”*. A minha preocupação com a educação inclusiva disparou o processo de investigação e manteve-se como *“cenário”* de fundo durante todo o seu desenvolvimento. Uma preocupação que me possibilitou perceber que a escola actual é uma escola onde cada vez mais são exigidos novos métodos e estratégias de ensino/aprendizagem. Métodos capazes de conduzir à melhoria dos resultados dos alunos, mas também conducentes com as práticas educativas contemporâneas, que exigem igualdade de oportunidades para todos esses alunos.

Essa mesma preocupação levou-me a elaborar um projecto que fosse ao encontro da singularidade, da individualidade de cada aluno; que fosse em busca das suas marcas pessoais; que estabelecesse o entendimento e aceitação da diferença e da diversidade; que lhes permitisse descobrir a sua identidade respondendo à questão – *Quem sou eu?*

Aferindo agora todos os resultados, considero que parti para esta investigação no momento e com o mote certo. Com ela aumentei o meu conhecimento acerca dos meus alunos: descobri, agreguei e sistematizei informação sobre todos eles, o que considero útil não apenas para mim, mas também para outros professores da escola onde actuo, bem como para professores de outras escolas de funcionamento semelhante ao da escola enfocada na pesquisa.

Hoje, posso assegurar que os conheço melhor.

Conhecendo-os melhor estou, sem dúvida, também melhor preparado para, no futuro, lhes proporcionar actividades capazes de ir ao encontro dos seus interesses e motivações e assim, quem sabe, potenciar a melhoria dos seus resultados escolares.

Mas a relevância dessa investigação não se esgota perante esta constatação. Para mim, tão importante como melhorar o meu conhecimento acerca dos meus alunos foi poder, com esta investigação: reflectir sobre o meu desempenho profissional e sobre a minha prática em sala de aula; criar, implementar e avaliar novas e mais diversificadas situações de ensino/aprendizagem; agir e fomentar uma escola de sucesso para todos.

Pensando desta forma, esta pesquisa, marcada pela educação artística e tomando a fotografia como opção, mostra um caminho possível para a educação artística multicultural. Uma educação capaz de desenvolver nos alunos, não só uma maior tomada de consciência de si, mas também do meio cultural onde se inserem, comparativamente com as diferentes realidades do mundo onde vivem. Registe-se, pois, que a educação artística multicultural, ao ajudar a satisfazer alguns dos desafios considerados importantes para o século XXI – como a necessidade de cada vez maior criatividade e imaginação – contribuiu também para ajudar a resolver algumas questões difíceis com que se deparam muitas das actuais sociedades às quais a escola onde trabalho não é alheia, como: intolerância, desigualdade ou incompreensão.

A educação artística multicultural constituiu-se assim, também, numa ferramenta de construção política e cívica: favoreceu a coesão social; fortaleceu os laços de amizade e respeito entre os alunos; possibilitou o decréscimo das desigualdades.

Ao considerar esta pesquisa como uma pequena contribuição para a melhoria da escola, considero também que pelos resultados apresentados poderá ser vantajosa quando aplicada noutras escolas, por professores que procuram resolução para idênticos problemas. No entanto, a sua replicação em busca de soluções para outro tipo de questões como – o crime, a violência, os maus-tratos a crianças, a corrupção ou as dificuldades de aprendizagem – parece-me não só pertinente, como poderá apresentar bons resultados.

A par de tudo isto, a educação artística multicultural, sendo uma espécie de ensino personalizado, ao ser aplicada com o aluno com necessidades educativas especiais favoreceu também a sua inclusão, motivou-o, respeitou o seu ritmo e o seu interesse na aprendizagem.

Derivado do facto do aluno ter apresentado bons resultados, considero também que uma pesquisa, como a que foi aqui apresentada, replicada com alunos com necessidades educativas especiais, poderá ser um contributo válido não só para o entendimento da escola inclusiva, mas até para que a educação artística multicultural possa ser percebida como um caminho terapêutico, junto desses alunos.

Como referi anteriormente, este projecto é um caminho. Nesse caminhar, corri riscos.

Percebi que o conceito de identidade é demasiado complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido, mas coloquei-o à prova. Optei pela fotografia, por se tratar de uma técnica considerada, por vezes, pouco viável em sala de aula, mas avancei.

Caminhei na incerteza, na alegria, na tristeza, na insegurança, no cansaço, na reflexão, na angústia, na contrariedade; (re)descobri-me e levei os alunos à descoberta... modifiquei, reformulei, construí, ampliei o meu conhecimento.

Perante as minhas inquietações busquei alternativas para as questões, procurei respostas.

Encontrei-as, partilho-as.

A fotografia percorreu todo o processo de intervenção na escola; foi a minha aliada no desenvolvimento das actividades propostas aos alunos; através dela consegui atingir os objectivos a que me propus.

Como ficou demonstrado, a fotografia contém em si uma série de informações, a partir das quais podemos reflectir sobre nós próprios, sobre a nossa família, sobre a sociedade, sobre o mundo que nos rodeia. Pela sua capacidade de transformar o mundo real em representação, a fotografia possibilitou também a construção e transmissão de uma determinada imagem de si, para si e para os outros. A fotografia, ao conter imagens que servem de base para a nossa construção identitária, ajudou a encontrar respostas para: *Quem sou eu?*

Por um lado, a fotografia proporcionou o debate e compreensão do conceito de identidade. A fotografia desenvolveu nos alunos o sentido estético, alertou-os para a riqueza e diversidade do mundo actual, promoveu o acesso a e possibilitou a descodificação de outras culturas.

Com o auxílio da fotografia desenvolvi a prática artística, discuti a cultura, entrei nos universos pessoais dos alunos e suas famílias possibilitando-lhes uma melhor compreensão do “eu”. Com o acto de fotografar, e sobretudo com a produção de imagens digitais recorrendo ao telemóvel, motivei, desenvolvi a curiosidade, proporcionei uma aprendizagem lúdica, interactiva e marcadamente actual. Consegui obter dos alunos surpresa, contentamento e independência.

Por outro lado, as imagens, funcionando como auxiliar das narrativas escritas e faladas permitiram-me uma compreensão maior e mais verdadeira dos valores sociais e culturais dos alunos e das suas famílias, e um maior conhecimento dessa população.

Considero, assim, que a opção pela fotografia foi arriscada – pela incerteza acerca de sua viabilidade –, mas mostrou-se acertada, uma vez que o projecto *Descobrir a identidade através da fotografia*, implementado na disciplina de Educação Visual e Tecnológica mostrou-se não apenas viável, mas atraente e marcante tanto para os alunos como para o professor.

Considero também que a aposta na proposta multicultural valorizou o projecto e a própria educação artística. A temática da multiculturalidade possibilitou conectar a disciplina com os problemas da sociedade contemporânea; ao abordar a diversidade cultural sensibilizei os alunos para a aceitação das diferenças, e, ao respeitar os ritmos de aprendizagem, também experimentei por em prática os princípios de uma escola inclusiva. A opção multicultural serviu aos objectivos do projecto: tornou-o mais atraente, motivou os debates, intensificou as intervenções verbais, proporcionou momentos de investigação, trouxe os pais à escola.

Com esta opção senti a satisfação dos pais e dos alunos, conheci melhor o meio onde trabalho e consegui modificar alguns hábitos. Provoquei nos alunos a produção artística, a par da fruição e análise crítica dessas obras; com isso aumentei-lhes as expectativas e abri-lhes os horizontes.

Como professor de arte, quebrei certos tabus, abandonei práticas rotineiras, agi entendendo que num mundo em constante mutação, no filme que evolui em meu redor, eu e os meus alunos devemos ser actores interventivos.

Nesse mundo em mudança, globalizado, onde se intensificam e se alargam os processos de intercâmbio cultural, onde a noção de identidade tende a esbater-se, mas onde, também, as identidades específicas e particularistas proliferam e tendem a multiplicar-se, procedi para que a arte fosse entendida como indispensável para a compreensão dos alunos em respeito a si mesmos, e na interacção com o mundo no qual vivem. Levei-os a experimentarem a sua identidade.

Constatee que, apesar de todas as estratégias e recursos utilizados, para os alunos a construção do “eu” – da sua identidade – é um exercício difícil. Os alunos entenderam o conceito de identidade, mas o facto de a identidade ser inconstante, mutável, provisória, dificultou-lhes essa construção.

Apesar disso, ao experimentarem a identidade, os alunos falaram de si, das suas motivações, das suas frustrações, dificuldades, interesses, angústias... falaram da família, das particularidades, das tradições...e isso interessou-me.

Para o sucesso desta investigação concorreram mais dois factores que considero marcantes.

O primeiro tem a ver com a opção pela investigação-acção que, julgo, optimizou toda a investigação e me fez perceber qual a atitude que um professor deverá

empreender na sua prática diária. Por ser um processo sempre em aberto este tipo de investigação criou em mim um desejo de querer saber sempre mais.

Em segundo lugar, a utilização dos telemóveis, que surgiu no decorrer do desenvolvimento do projecto de intervenção de uma forma quase espontânea; embora não alterasse substancialmente o planeado, motivou fortemente os alunos.

Posto isto, e embora tendo em conta o contexto específico em que o projecto de intervenção na escola se desenvolveu, o tempo reduzido para a sua implementação, toda a observação efectuada no seu âmbito, e sem pretender generalizar, respondo às questões iniciais:

- a) É possível abordar o conceito de identidade na disciplina Educação Visual e Tecnológica? Como?

Foi possível abordar o conceito de identidade na disciplina Educação Visual e Tecnológica recorrendo a actividades que vão em busca de respostas para a pergunta – Quem sou eu?. Ao optar pelo uso da fotografia como prática artística multicultural não só foi possível abordar, como também experimentar e descobrir a identidade;

- b) Reflectir sobre o conceito de identidade contribui para uma melhor compreensão de si e do outro?

A reflexão sobre o conceito de identidade, em grupo/turma, contribuiu para uma melhor compreensão de si e do outro. A identidade pôde ser entendida como um conjunto de características próprias e exclusivas de cada aluno que, ao serem experimentadas e apresentadas diante de todos, não só potenciaram o conhecimento de si, como também o conhecimento acerca dos demais;

- c) A consciência de si e das diferentes identidades presentes em um grupo sociocultural pode contribuir para que os alunos valorizem os princípios de uma escola inclusiva?

Sim, os alunos, ao tomarem consciência de si – da sua identidade –, mas também das identidades dos demais – identidades do grupo sociocultural – apercebem-se que, apesar da individualidade e singularidade de cada um, existem também características comuns com os demais. Assim, a partir deste diálogo e contacto constante entre o “eu” e o “outro”, processou-se a aceitação do que é diferente e, nesse sentido, também foram valorizados os princípios de uma escola inclusiva;

- d) Discutir a identidade dos alunos colabora para que os professores venham a conhecer melhor cada aluno em particular?

Ao discutir a identidade com os alunos, os professores, para além de irem ao encontro dos dados considerados objectivos – nome, idade, filiação, etc – conseguem também obter um conjunto de informações acerca das características próprias de cada aluno que constituem a sua subjectividade e que os alunos consideram mais importantes na definição da sua identidade. É a explicitação desses dados subjectivos que possibilita ao professor conhecer melhor os seus alunos;

- e) A fotografia pode ser usada como recurso para a compreensão do conceito de identidade? Como?

A fotografia foi usada como recurso para a compreensão do conceito de identidade, e para tal, o recurso a uma actividade como a que foi apresentada aos alunos no decurso da pesquisa – Identidade ou a sua ausência X e Y – parece-me viável quando o objectivo é a compreensão desse conceito.

De uma forma geral, considero poder afirmar que estas conclusões vão ao encontro do que foi estudado e apresentado no referencial teórico. A educação artística aposta na valorização e desenvolvimento do “eu”, e nesse sentido pôde desempenhar um papel importante na descoberta e construção da identidade dos alunos. Derivada da flexibilidade do currículo, a disciplina de Educação Visual e Tecnológica pôde contribuir para a promoção da igualdade de oportunidades a todos os intervenientes nas actividades propostas, através do incentivo ao respeito e ao reconhecimento e aceitação das diferenças.

A partir desta investigação concluo também que o professor é um elemento fundamental no sistema educativo: age, reflecte, modifica estratégias, altera os planos, luta pela mudança. Mas, pequenas mudanças realizadas num micro-cosmos, como a sala de aula, podem alterar a forma de actuar da comunidade educativa? Acredito que sim.

Através da prática educativa educadores e professores, no ensino formal ou informal, estão a transformar as salas de aula em laboratórios pedagógicos nos quais prevalece o diálogo criativo, o ambiente de inovação e mudança, e onde são fornecidas ferramentas para desenvolver soluções para as necessidades e desafios sociais contemporâneos. A experiência resultante desta investigação é mais uma dentre tantas que os professores de arte da escola básica vem implementando nas suas aulas. Apoiadas numa investigação prévia, desenvolvidas com métodos ajustados e rigorosos,

tais experiências poderão produzir resultados mais positivos que todas as imposições realizadas pelo poder legislativo.

Ainda que não tenha sido um propósito desta investigação, ao finalizar não posso deixar de referir que a investigação poderá ser também uma contribuição para a valorização da educação artística em meio escolar. Apoiado numa sólida fundamentação teórica, ao transmitir os resultados que obtive estou não apenas a descrever algumas vantagens da educação artística, mas, como professor interessado em que a educação artística seja parte integrante e fundamental da escola portuguesa, também estou a exercer uma atitude de intervenção cívica e política.

Nesse sentido, termino com uma citação retirada do Roteiro para a Educação Artística.

Como ilustra a abundante literatura sobre educação, experimentar e desenvolver a apreciação e o conhecimento da arte permite o desenvolvimento de perspectivas únicas sobre uma vasta gama de temas, perspectivas essas que outros meios de educação não permitem descobrir. (Unesco, 2006, p.6).

BIBLIOGRAFIA

Afonso, C., Cavalcanti, J. (2006). *Do descobrimento do outro à interculturalidade: a vida (re)escrita no processo de formação profissional*. Porto: ESEPF.

Agrupamento Vertical de Escolas de Briteiros (2010). *Projecto Educativo 2010/2013 da Escola do Ensino Básico 2,3 Ciclos de Briteiros*. Disponível em http://www.eb23-briteiros.rcts.pt/pdf/PE_2010-2013.pdf. Consultado em 22.02.2011.

Ainscow, M. (1995). *Educação para todos: Torná-la uma realidade*. (Trad. de Ana Bénard da Costa). Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial. Birmingham, Inglaterra. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_38.pdf. Consultado em 10.10.2010.

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer.

Allison, B. (1998). The limits of theory in art education. *Journal of Art & Design Education*, volume 17, Maio 1998, p.121-127.

Almeida, C. M. (2001). Concepções e práticas artísticas na escola. In: Sueli Ferreira (Org). *O ensino das artes construindo caminhos*. Campinas: Papirus.

Almeida, C. M. (2009). Interculturalidade, experiências estéticas e práticas educativas. Comunicação apresentada no XII Congresso da Assotiation Internationale pour la REcherche Interculturelle. Florianópolis, Brasil. Disponível em <http://aric.edugraf.ufsc.br/congrrio/html/anais/anais.html>. Consultado em 10.12.2010.

Almeida, J. (2001). Em defesa da investigação-acção. *Sociologia*, Novembro, n.37, p.175-176. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo>. Consultado em 13.12.2010.

Alves, R. (2007). *Escola com que sonhei: Sem imaginar que pudesse existir* (10ª ed.). São Paulo: Papirus.

Andrade, R. (2002). *Fotografia e antropologia: olhares fora-dentro*. São Paulo: EDUC editora.

André, T. (2009). *A educação artística na escola do século XXI*. Caldas da Rainha. Disponível em <http://anae.biz/rae/wp-content/uploads/2009/06/a-educacao-artistica-na-escola-do-seculo-xxi2.pdf>. Consultado em 13.11.2010.

Apolinário, M. (2007). *A arte da guerra para professores*. Brasília: Thesaurus.

Araújo, V. (2004). Realidades imaginárias na fotografia: a artificialidade, os aspectos e as ruínas da realidade. In: Santos, A.; Santos, M. (org.). *A fotografia nos processos artísticos contemporâneos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 80-89.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Azevedo, W. (2009). *EAD, Aprendizagem colaborativa e minimalismo tecnológico*. Portal de Educação e Tecnologia. Disponível em <http://www.educacaoetecnologia.org.br/?p=1137>. Consultando em 29.11.2010.

Barbosa, A. (1989). Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*. Volume 3, n. 7 Set/Dez. Disponível em <http://www.scielo.br>. Consultado em 22.11.2009.

Barbosa, A. (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ARTE.

Barbosa, A. (2003). Arte e inclusão. *Caderno de Textos: Educação, Arte, Inclusão*. Ano 2, n. 3 Agosto/Dezembro 2003, p. 21-23. Rio de Janeiro: Funarte. Disponível em <http://pedagogia2007.wikispaces.com/file/view/Caderno+de+Texto+3.pdf>. Consultado em 28.10.2010.

Barbosa, A. (2003b). A multiculturalidade da educação estética. *Caderno Temático de Formação I – Leitura de mundo, letramento e alfabetização: diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade*. São Paulo, p. 21-23. Disponível

http://args.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/publicacoes/CadernosTematicos/caderno_tematicol.pdf. Consultado em 23.10.2010.

Barbosa, A. (2004) – “Lowenfeld, uma entrevista encontrada por Ana Mae Barbosa”. *Revista Digital Art&*: ano II – n. 02. Disponível em <http://www.geocities.com>. Consultado em 13.08.2010.

Barthes, R. (2006). *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: Edições 70.

Bauret, G. (2010). *A fotografia*. Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (1993). *Doing your research project*, Milton Keynes: Open University Press.

Beltrán, M. (1992). *La reflexión en la formación del profesor*. Tese de doutoramento, Universidade de Barcelona. Disponível em http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-1015109-104612//03.MALB_3de3.pdf. Consultado em 13.11.1010.

Benavente, A., Costa, A., Machado, F. (1990). Práticas de mudança e de investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n. 29, Fevereiro. Lisboa: Departamento de Sociologia do ISCTE e CIES/ISCTE, p. 55-80.

Benjamim, W. (1955). *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/17365360/Walter-Benjamin-a-Obra-de-Arte-Na-Era-de-Sua-Reprodutibilidade-Tecnica>. Consultado em 29.01.2011.

Berger, J. (1999). *Modos de ver*. Lisboa: Edições 70

Bernardo, L. (2007). *Lenda, superstição, magia, história, ciência, técnica*. Porto: UP

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.

Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão*. (Trad. de Ana Bénard da Costa). Sintra: Cidadãos do Mundo. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_17.pdf. Consultado em 10.10.2010.

Buitoni, D. (2010). *O registro imagético do mundo*. Rio de Janeiro: Associação Nacional dos programas de pós-graduação em comunicação. Disponível em http://compos.com.puc-rio.br/media/gt8_dulcilia_buitoni.pdf. Consultado em 29.11.2010.

Caetano, A. (2007a). Práticas fotográficas, experiências identitárias. A fotografia privada nos processos de (re)construção das identidades. *Revista Sociologia, problemas e práticas*, n. 55, 2007. Lisboa: ISCTE, p. 60-89.

Caetano, A. (2007b). *A fotografia privada nos processos de (re) construção identitária*. Centro de investigação e estudos da sociologia. Disponível em http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP25_Caetano_.pdf. Consultado em 5.12.2010.

Calaça, M., Huber, E. (2009). Fotografia – instrumento de registo e alguns efeitos de inovações tecnológicas. *Sociedade Brasileira de estudo interdisciplinares da comunicação*. Curitiba. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1380-1.pdf>. Consultado em 2.12.2010.

Campos, R. (2008). Movimentos da imagem no graffiti. Das ruas da cidade para os circuitos digitais. *VI Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: Universidade Nova. Disponível em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/98.pdf>. consultado em 3.12.2010.

Cardoso, A. (1992). As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVI, n.1, p.85- 99.

Cary, R. (1998). *Critical art pedagogy: foundations for postmodern art education*. London: Taylor & Francis.

Cohen, L., Manion, L., (1994) *Research methods in education* (4^o ed.). London: Routledge.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007) *research methods in education* (6^o ed.). London: Routledge.

Correia, J. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições Asa.

Correia et al. (2002). *As vozes dos alunos. Os alunos como colaboradores no processo de melhoria da escola*. Lisboa: IIE. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_44.pdf. Consultado em 13.10.2010.

Costa, A. (2002). Identidades culturais urbanas em época de globalização. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.17, n. 48. São Paulo: ANPOCS, p. 15-30.

Costa, J., Melo, A. (1995). *Dicionário da língua portuguesa* (7.ed). Porto: Porto Editora.

Costa, H., Rodrigues, R. (2004). *A fotografia moderna no Brasil*. São Paulo: Cosac Naify.

Coutinho, C. (2008). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em http://issuu.com/adao/docs/investiga_o-ac_o_trabalho_final. Consultado em 8.11.2010.

Coutinho, C. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*. Vol.XIII, n. 2. Porto, p.455-479. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>. Consultado em 16.6.2010.

Daunis, R. (2000). *Jovens: desenvolvimento e identidade – troca de perspectivas na psicologia da educação*. São Leopoldo: Sinodal.

Dewey, J.(2008). *El Arte como Experiencia*. Barcelona: Paidós.

Dias, F. (2009). *A construção da identidade na infância no contexto multicultural português*. Santiago de Compostela: Uni. Santiago de Compostela.

Díaz, M. (2005). La innovación como factor de calidad en las organizaciones educativas. *Revista Educación XXI*, n. 8, p.67-86. Disponível em <http://www.uned.es/educacionXXI/2005-08.htm>. Consultado em 2.11.2010.

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001). Academia das Ciências de Lisboa e da Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: Verbo.

Dicionário de Direitos Humanos (2010). Disponível em www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-index.php?page=Identidade+cultural. Consultado em 13.10.2010.

Dimenstein, G., Alves, R. (2007). *Fomos maus alunos* (5ª ed.). São Paulo: Papirus.

Duarte, J. (2007). Investigação participativa, um género menor? In: V. Trindade & A.A. Candeias (Orgs.). *A Unidade do Conhecimento*. Évora: Universidade de Évora.

Duarte Júnior, J. F. (2008). *Fundamentos estéticos da educação* (9. ed.). Campinas: Papirus.

Dubois, P. (2004). *O ato fotográfico e outros ensaios* (8º ed.). São Paulo: Papirus.

Eça, T. (2008). *Para a defesa da arte educação no currículo*. Disponível em <http://www.saladosprofessores.com/meu-blog/para-a-defesa-da-arte-educacao-no-curriculo.html>. Consultado em 2.01.2011.

Eça, T. (2009). A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI. In: *Revista Ibero-americana de Educação*, n. 52, Set./Dez., 2009. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie52a07.htm>. Consultado em 13.11.2010.

Efland, A., Freedman, K., Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Elliot, J. (1994). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Ellis, A. (2005). *Research on educational innovation* (4ªed.). NY: Eye on Education, cap.4.

Eisner, E. (1984). Alternative approaches to curriculum development in art education. *Journal of issues and research*. 25(4), p. 259-264.

Estrela, A. (1999). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia para a formação de professores* (4ªed.). Porto: Porto Editora.

Fábrica Social (2010). Olhos nos Olhos: fotografias de António Moreira dos Santos: de 18 de Setembro a 15 de Outubro de 2010, Fundação José Rodrigues, Vila nova de Cerveira.

Fabris, A., Lima, S. (2008). *Fotografia: usos e funções no séc. XIX* (2ªed.). São Paulo: Edusp.

Faria, M. (2002). *Para ler o jornal* (2ªed). São Paulo: Editora contexto.

Faria, E. (2008). O professor e as tecnologias educacionais. In: Délcia Enricone (Org.) *Ser professor* (8.ed). Porto Alegre: Edipucrs.

Ferreira, P. (2008). Imagem da resistência: a construção social da identidade através da imagem do MST. *Anais do XIII Encontro de História Anpuh-Rio*. Disponível em <http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/12129.pdf>. Consultado em 5.12.2010.

Flores, J. (2006). *Multiculturalismo*. Aveiro: UA.

Foster, G. (1964). *Las culturas tradicionales y los cambios técnicos*. México : Fondo de Cultura Económica, Cap. 1 e 2.

Fullan, M. (2000). *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México: Trilhas.

Fullan, M. (2005). The meaning of educational change: a quarter of century of learning. In: A. Lieberman (Ed.), *The roots of educational change: international handbook of educational change*. NY: Springer, p. 202-215.

Fullan, M., Hargreaves, A. (1999). *La Escuela que queremos*. México: SEP/ Amorrortu.

Gabriel, F. (2007). *O multiculturalismo na escola. O caso dos alunos de etnia cigana*. Tese de mestrado, Universidade Aberta. Disponível em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/617>. Consultado em 17.10.2010.

Gardner, H. (2008). *Cinco mentes para o futuro*. Coimbra: Actual editora.

Gadotti, M. (1992). *Notas sobre a educação multicultural. Encontro de educadores negros do MNU*. São Paulo. Disponível em http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Notas_sobre_educ_multicultural.pdf. Consultado em 15.11.2010.

Ghiraldelli, P. (2001). *Introdução à educação escolar brasileira: história, política e filosofia da educação*. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/40206551/Historia-da-Educacao1>. Consultado em 19.01.2011.

Giddens, A. (2010). *Sociologia* (8ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gil, A. (2006). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora.

Goffman, E. (2004). *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Mathias Lambert, original de 1891. Disponível em http://xa.yimg.com/kq/groups/24970967/453448499/name/Erving_Goffman_ESTIGMA.pdf. Consultado em 3.12.2010.

Gonçalves, L., Silva, P. (2000). *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos* (3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Greenberg, C. (1997). Queixas de um crítico de arte. In: Ferreira, G.; Cotrim, C. (org.). *Clement Greenberg e o debate crítico*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, p. 117-124.

Hall, S. (2003). *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade* (10ª ed.). Rio de Janeiro: dp&a.

Hannavy, J. (1997). *Fox Talbot: an illustrated life of William Fox Talbot, "Father of modern photography", 1800-1870* (3ª ed.). Colchester U.K.: Osprey Publishing.

Hargreaves, A. (1998). Restructuring restructuring: postmodernity and the prospects for educational change. In: Hasley, A. et al. *Education. Culture, economy, society* (2ª ed.). Oxford: Oxford University Press, p. 338-353.

Jordão, R. (2005). *Tutoria e pesquisa-ação no estágio supervisionado*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. Disponível em http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1181005265875_253569467_6135/Jord%C3%A3o_TE_SE.pdf. Consultado 15.12.2010.

Kachar, V. (2009). Formação de professores: contribuições do resgate da memória escolar com a fotografia. In: *Anais do IX Congresso nacional de educação – EDUCERE*, 26 a 29 de Outubro. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2718_1359.pdf. Consultado em 24.10.2010

Kemmis, S., McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Kossoy, B. (2001). *Fotografia & História* (2ªed.). São Paulo: Ateliê Editorial.

Kossoy, B. (2002). *Realidades e ficções na trama fotográfica* (3ªed). São Paulo: Ateliê Editorial.

Kossoy, B. (2007). *Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo*. São Paulo: Ateliê Editorial.

Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelona: Graó.

Leite, E. (2006). *História da fotografia digital*. Disponível em http://www.fotodicas.com/historia/historia_fotografia_digital.html. Consultado em 26.11.2010.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

Lipiansky, E. et al. (1990). Introduction `la problématique de l'identité. In: CAMILIERI, C. et al. *Stratégies identitaires*, p. 7–26. Paris: PUF.

Lindstrom, L. (1994). Art education for understanding: Goodman, Arts PROPEL, and DBAE. *Journal of Art & Design Education*, volume 13, Agosto, 1994, p.189-201.

- Lowenfeld, V., Brittain, L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Editorial Sintesis.
- Marien, M. (2006). *Photography: a cultural history*. London: Laurence King Publishing.
- Mason, R. (1999). Arte-educação multicultural e reforma global. *Revista Pró-posições*. Quadrimestral, vol.10, n.3[30] – Novembro/1999, Campinas: Faculdade de Educação – Unicamp, p 7-18.
- Mason, R. (2001). *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas: Mercado das Letras.
- Mason, R., Daniel, S. (1993). Historical overview of multicultural reform in art. In: King, A. & Reiss, M. *The Multicultural dimension of the national curriculum*, p.145-159. London: The Falmer Press.
- Melo, A. (2000). *O Tempo da Identidade Pessoal*. Porto: Universidade do Porto
- Menezes, P. (1997). *A trama das imagens: manifestos e pinturas no começo do século XX*. São Paulo: Edusp.
- Messina, G. (2001). Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*. n. 114, Novembro/2001, p. 225-233.
- Moita, M. (1992). Percursos de formação e de trans-formação. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores* (p. 111–40). Porto: Porto Editora.
- Moran, J. (2007). *A educação que desejamos. Novos desafios para lá chegar* (2ªed.). São Paulo: Papirus.
- Moura, A. (2001). Uma perspectiva global acerca da arte, cultura e investigação. *Actas do seminário de investigação - Expressões artísticas e Educação Física em Portugal*, Braga: Universidade do Minho / Instituto da Criança (IEC), p. 21-35.
- Moura, A. (2002). Tendências nacionais e internacionais em educação Multicultural. *Expressão- Revista do centro de artes e letras*. USFM, Jan/Jun. 2002, p. 5-22.

Moura, A. (2003). Desenho de uma pesquisa: passos de uma investigação acção. *Revista Educação*. UFSM, Edição: 2003 – Vol.28 – n. 1. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/>. Consultado em 04.11.2010.

Ministério da Educação (1986). *Lei 46\86 de 14 de Outubro* (Lei de Bases do Sistema Educativo). Lisboa: Diário da República.

Ministério da Educação (1991a) *Despacho normativo 63\91, DR n. 60, 13 de Março* (Criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural). Lisboa: Diário da República.

Ministério da Educação (1991b). *Despacho n. 124, de 31 de Julho*. Lisboa: Diário da República.

Ministério da Educação (1997). *Despacho 105/97, de 1 de Julho*. Lisboa: Diário da República.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.

Ministério da Educação (2002). *Lei n. 31/2002 de 20 de Dezembro*. Lisboa: Diário da República.

Ministério da Educação (2006). *Despacho n. 12 591/2006 (2.ª série), de 16 de Junho*. Lisboa: Diário da República.

Ministério da Educação (2008). *Decreto-lei n. 3/2008 de 7 de Janeiro*. Lisboa: Diário da República.

Ministério da Educação (2010). *Folheto de divulgação da inspecção*. Lisboa: Instituto de gestão escolar. Disponível em http://www.ige.min- IGE 2010 edu.pt/upload/AEE_2011/AEE_2010_11_Folheto.pdf. Consultado em 29.10.2010.

Mir, C. (2008). Educação como mediação em centros de arte contemporânea. In: Barbosa, A., Coutinho, R. (org.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Unesp, p.85-100.

Navarro, M. (2000). *Innovacion educativa: teoria, procesos y estrategias*. Madrid: Editorial Sintesis, cap. 1.

Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponível em http://www.rieoei.org/rie49a07_por.pdf. Consultado em 1.11.2010.

OEI (2008). *Metas Educativas 2021*. Madrid: Gráficas Ceyde. Disponível em http://www.oei.org.br/pdf/metas2021_portugues.pdf. Consultado em 27.10.2010.

Oliveira, E. (2000). Crise do crescimento do currículo e da formação de professores na educação básica. In: Alberto B. de Sousa et al. *Educação pela arte*. Lisboa: Livros Horizonte.

Oliveira, E. (2006). *Da fotografia analógica à ascensão da fotografia digital*. Biblioteca on-line de ciências da comunicação. Disponível em <http://www.bocc.uff.br/pag/oliveira-erivam-fotografia-analogica-fotografia-digital.pdf>. Consultado em 26.11.2010.

Oliveira, P. (2002). *A investigação do professor, do matemático e do aluno: uma discussão epistemológica*. (tese de mestrado). Lisboa: DEFCUL.

Peixoto, N. (2003). *Paisagens urbanas* (3ª ed.). São Paulo: Editora Senac.

Raposo, M. (2004). *A construção da pessoa: educação artística e competências transversais*. Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <http://run.unl.pt/bitstream/10362/77/1/Raposo.pdf>. Consultado em 17.11.2010.

Read, H. (2007). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.

Rêgo, J. (1994). *Fotografia*. Porto: Edições Asa.

Renner, E. (2000). *Pinhole photography: rediscovering a historic technique* (2ª ed.). Oxford: Focal press.

Ribas, M., Nadal, B. (2004). *Formação de professores: escolas, práticas e saberes*. Ponta Grossa: Editora UEPG.

Richter, I. (1999). A multiculturalidade no ensino da arte e sua influência na leitura dos códigos estéticos. *Revista Pró-posições*, quadrimestral, vol.10, n.3 [30] – Novembro/1999, Campinas, Brasil: Faculdade de Educação – Unicamp, p. 30-46.

Richter, I. (2000). *Interculturalismo e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais*. Tese Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

Rosa, J. (2007). *Sociedade Multicultural: Conceitos e modelos*. Braga: UM. Disponível em <https://infoeuropa.euroid.pt>. Consultado em 4.11.2010.

Sacristán, G.(2007). *A educação que ainda é possível*. Porto Alegre: Artmed.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa: UID Observatório de Práticas de Educação e de Contextos Educativos da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Maio de 2005.

Sanches, I., Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de educação*, n. 8, p. 63. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>. Consultado em 15.10.2010.

Sanches, I., Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, (20) 2. Braga: CIEd - Universidade do Minho, p.105-149.

Sánchez, P. (2005). A educação inclusiva - um meio para construir escolas para todos no séc. XXI. *Inclusão - revista da educação especial*. Outubro, p. 7-19. Brasília: Secretaria de educação especial. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/>. Consultado em 16.10.2010.

Scussiato, J. (2005). *A fotografia como linguagem artística no contexto escolar: uma abordagem de reeducação da visão*. Tese de Mestrado, Universidade do Oeste de Santa Catarina. Disponível em http://www.unoesciba.edu.br/files-geral/meducacao/janize_scussiato.pdf. Consultado em 19.11.2010.

- Santos, A. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, B. (1995). A construção multicultural da igualdade e da diferença. In: Conferência Brasileira de Sociologia, 7. Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ.
- Santos, B. (1995). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, J. (2007). Um retrato da educação artística. *Educare.pt – o portal da educação*. Disponível em <http://www.educare.pt/>. Consultado em 12.11.2010.
- Santos, M. (2000). A arte de educar pela arte. In: Alberto B. de Sousa et al. *Educação pela arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sassaki, R. (2005). Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão - revista da educação especial*. Outubro. Brasília: Secretaria de educação especial, p. 19-23. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/>. Consultado em 16.10.2010.
- Silva, A. (2006). O Professor de educação física como agente do processo inclusivo. *Inclusão em Educação: Culturas, políticas e práticas*. 01 ed. v.01. São Paulo: Cortez, p. 69-81.
- Silva, K., Silva, M. (2006). *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Editora Contexto.
- Sontag, S. (2007). *Sobre fotografia*. São Paulo: Companhia das letras.
- Sousa, A. (2000). Arquimedes da Silva Santos: A Obra e o homem. In: Alberto B. de Sousa et al. *Educação pela arte*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 13-23.
- Souza, M. (2005). A expressão plástica infantil com ênfase na história da educação. *Revista HISTEDBR On-line*, n.18, Junho. Campinas, p. 80-92.
- Souza, S., Lopes, A. (2002). Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. *Cadernos de pesquisa*, nº 116, Julho, São Paulo. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200004&script=sci_arttext.
Consultado em 9.11.2010.

Sproccati, S. (1997). *Guia de História da arte* (3ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Stoer, S. e Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

Sucena, P. (2010). *Em torno de uma escola multicultural*. Lisboa: CNE.

Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed.

Torre, S. (2007). *Cultura de rua e espaços plurais na formação artística*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>.
Consultado em 8.11.2010.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Paris: Unesco. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf. Consultado em 10.10.2010.

UNESCO (2001). *Declaração universal sobre diversidade cultural*. Paris: Unesco. Disponível em http://www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/temas/cul_tema.php?t=17. Consultado em 25.10.2010.

UNESCO (2006). *Conferência mundial de educação artística*. Lisboa: Unesco. Disponível em http://www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/temas/cul_tema.php?t=34. Consultado em 17.11.2010.

Vieira, F. (1995). A autonomia na aprendizagem das línguas. *Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. I. Porto: SPCE, p. 235-243.

ANEXO A – GRÁFICOS

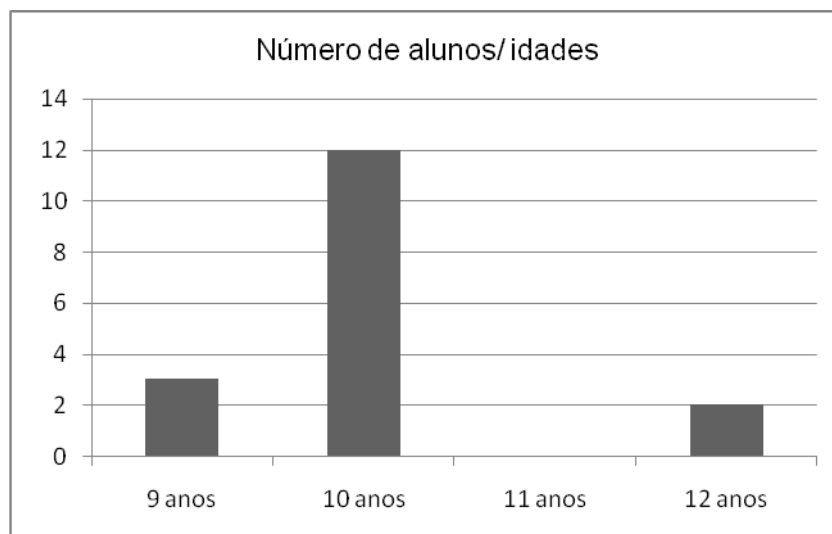


Gráfico 1 – Número de alunos/ idades

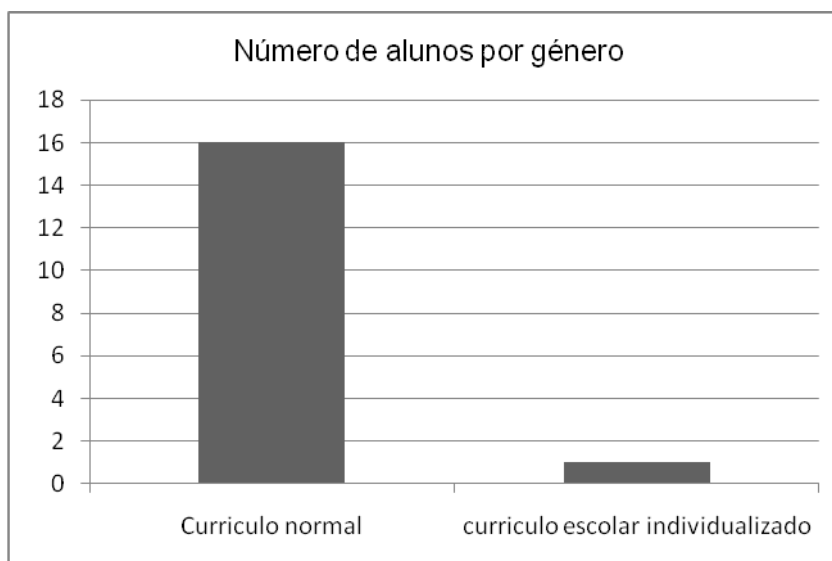


Gráfico 2 – Número de alunos por gênero

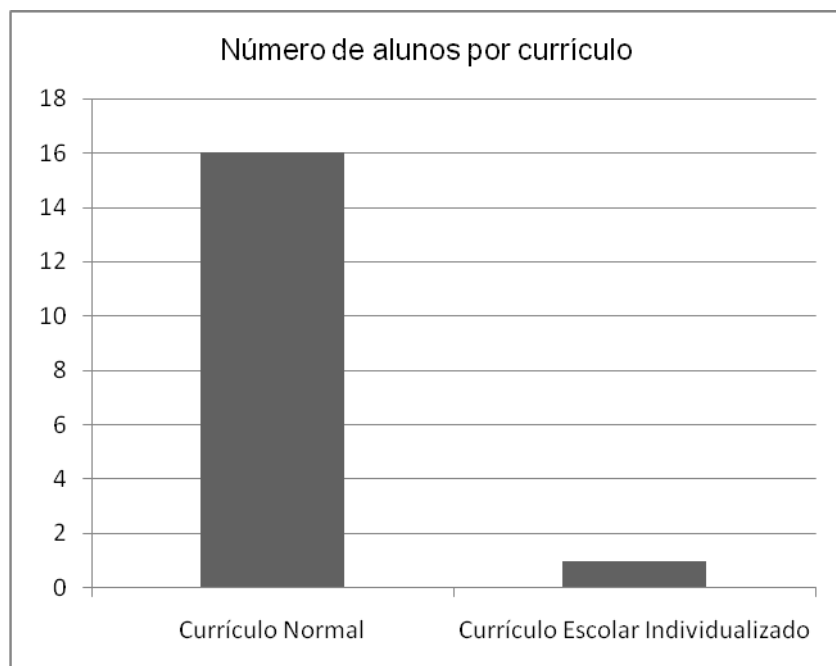


Gráfico 3 – Número de alunos por currículo

ANEXO B – TABELAS

Tabela 1 - Códigos atribuídos aos Encarregados de Educação

Nome	Código
Alexandrina de Lima	EE1
António Fernandes Marques	EE2
Maria Alice Lima Ferreira	EE3
Maria do Céu Cardoso Ferreira	EE4
Maria de Lurdes Pereira da Silva	EE5
Paula Pires de Oliveira	EE6
Maria de Lurdes Marques Silva	EE7
Maria de Fátima Freitas Ribeiro	EE8
Maria Celeste Cardoso Ferreira	EE9
Zulmira Freitas	EE10
Rosa Maria Costa Maia	EE11
José Manuel Ribeiro Gonçalves	EE12
Rosa Maria Marques Silva	EE13
Maria Graça Guimarães	EE14
Sónia Maria Ferreira Dias	EE15
Natália Angelina da Silva Gomes	EE16
Palmira Leite	EE17

Tabela 2 - Códigos atribuídos aos Alunos

Nome	Código
Ana Cláudia Lima Ferreira	A1
António Diogo Marques	A2
Bárbara Ferreira da Rocha	A3
Bruno Filipe Ferreira Gomes	A4
Catarina Silva Cardoso	A5
Cláudia Sofia Oliveira Gomes	A6
Diogo Silva Vieira	A7
Flávia Cristina Ribeiro da Silva	A8
Flávio André Ferreira Silva	A9
Francisco André Mendes Lima	A10
Hugo Manuel Maia Coelho	A11
José Pedro Macedo Gonçalves	A12
Juliana Sofia Silva Pereira	A13
Marcelo Gonçalves Oliveira	A14
Mariana Rafaela Dias da Silva	A15
Ricardo André da Silva Rodrigues	A16
Samuel Leite Gomes	A17

Tabela 3 - Código atribuído ao Observador

Orlando Manuel Correia	OL
------------------------	----

Tabela 4 - Correspondência entre os encarregados de educação e os educandos

Nome	Código	Nome	Código
Alexandrina de Lima	EE1	Ana Cláudia Lima Ferreira	A1
António Fernandes Marques	EE2	António Diogo Marques	A2
Maria Alice Lima Ferreira	EE3	Bárbara Ferreira da Rocha	A3
Maria do Céu Cardoso Ferreira	EE4	Bruno Filipe Ferreira Gomes	A4
Maria de Lurdes Pereira da Silva	EE5	Catarina Silva Cardoso	A5
Paula Pires de Oliveira	EE6	Cláudia Sofia Oliveira Gomes	A6
Maria de Lurdes Marques Silva	EE7	Diogo Silva Vieira	A7
Maria de Fátima Freitas Ribeiro	EE8	Flávia Cristina Ribeiro da Silva	A8
Maria Celeste Cardoso Ferreira	EE9	Flávio André Ferreira Silva	A9
Zulmira Freitas	EE10	Francisco André Mendes Lima	A10
Rosa Maria Costa Maia	EE11	Hugo Manuel Maia Coelho	A11
José Manuel Ribeiro Gonçalves	EE12	José Pedro Macedo Gonçalves	A12
Rosa Maria Marques Silva	EE13	Juliana Sofia Silva Pereira	A13
Maria Graça Guimarães	EE14	Marcelo Gonçalves Oliveira	A14
Sónia Maria Ferreira Dias	EE15	Mariana Rafaela Dias da Silva	A15
Natália Angelina da Silva Gomes	EE16	Ricardo André da Silva Rodrigues	A16
Palmira Leite	EE17	Samuel Leite Gomes	A17

ANEXO C



Agrupamento Vertical de Escolas de Briteiros
Ano Lectivo 2010/2011

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Ex. Sr. Director da Escola
E.B. 2,3 de Briteiros

Eu, **Severino Domingos Mendes Fernandes**, professor da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, a leccionar nesta escola, venho por este meio pedir autorização para desenvolver um projecto de investigação, integrado no trabalho final do Mestrado em Educação Artística, com os alunos da turma B, 5º ano na referida disciplina, durante os meses de Setembro e Janeiro de 2010.

O projecto terá como tema: **“Descobrir a identidade através da fotografia – investigação-acção numa turma do 2º ciclo”**.

Certo da vossa disponibilidade.

Briteiros, 4 de Outubro de 2010
O professor

(Severino Domingos Mendes Fernandes)

ANEXO D



Agrupamento Vertical de Escolas de Briteiros Ano Lectivo 2010/2011

Caro colega,

Venho por este meio comunicar que pretendo desenvolver uma investigação na disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Esta investigação insere-se no trabalho final do Mestrado em Educação Artística e tem como tema: “Descobrir a identidade através da fotografia – investigação-acção numa turma do 2º ciclo”.

Para tal, solicito autorização para trabalhar esse projecto com os alunos do 5º ano, turma B, durante os meses de Dezembro e Janeiro.

Durante a realização das actividades, peço que o colega assuma o papel de observador, prestando assim uma ajuda fundamental para a concretização do projecto.

Certo da tua disponibilidade.

Aceito

☐

Não Aceito

☐

Briteiros, 27 de Setembro de 2010
O professor

(Severino Domingos Mendes Fernandes)

ANEXO E



Agrupamento Vertical de Escolas de Briteiros Ano Lectivo 2010/2011

Reunião com os Encarregados de Educação

Convido todos os Encarregados de Educação a comparecerem na escola no dia **24 de Setembro** (sexta-feira) pelas 18H30m, para conversarmos sobre o Projecto *“Descobrir a identidade através da fotografia”*, que se pretende desenvolver na sala de aula, entre os meses de Outubro a Dezembro de 2010.

O projecto insere-se no trabalho final de Mestrado, do Professor de Educação Visual e Tecnológica, Severino Domingos Mendes Fernandes.

Ordem de trabalhos:

Ponto 1 – Apresentação

Ponto 2 – Diálogo sobre o Projecto *“Descobrir a identidade através da fotografia”*

O professor

(Severino Domingos Mendes Fernandes)



Agrupamento Vertical de Escolas de Briteiros
Ano Lectivo 2010/2011

Reunião com os Encarregados de Educação

No seguimento da reunião do dia 24 de Setembro e conforme decisão saída dessa reunião, convido todos os Encarregados de Educação a comparecerem na escola no dia 15 de Novembro (segunda-feira) pelas 18H30m, para nova conversa e recolha de dados referentes ao Projecto *“Descobrir a identidade através da fotografia”*.

Ordem de trabalhos:

Ponto 1 – Apresentação;

Ponto 2 – Preenchimento de um questionário;

Ponto 3 – Pedido de autorização para uso de imagem e de trabalhos dos alunos.

O professor

(Severino Domingos Mendes Fernandes)

ANEXO G



Agrupamento Vertical de Escolas de Briteiros
Ano Lectivo 2010/2011

AUTORIZAÇÃO DE UTILIZAÇÃO DE MATERIAL

Eu, **Severino Domingos Mendes Fernandes**, professor da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, venho por este meio pedir autorização para usar o material produzido pelo aluno _____ nº _____ da turma _____ durante o desenvolvimento do projecto: **“Descobrir a identidade através da fotografia: Investigação-acção numa turma do 2º ciclo”**.

Autorizo ☐ Não autorizo ☐

AUTORIZAÇÃO DE UTILIZAÇÃO DA IMAGEM

Declaro que autorizo ☐ não autorizo ☐ a utilização de imagem do meu educando (fotografia, vídeo), para fins exclusivamente relacionados com o projecto acima mencionado.

O Encarregado de Educação _____

O Aluno _____

Briteiros, ____/____/____

O professor

(Severino Domingos Mendes Fernandes)

ANEXO H



Agrupamento Vertical de Escolas de Briteiros Ano Lectivo 2010/2011

Questionário inicial aos alunos

1. APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES

1.1.Nome _____

1.2. Idade _____

1.3. Tipo de currículo: Normal

NEE

2. PERGUNTAS

2.1.Costumas fotografar?

Sim Não

Se respondeste sim, em que situações/locais o fazes, e que aparelho(os) utilizas?

2.2.O que fazes com essas fotografias?

2.3.Em casa, os teus pais usam fotografias, para te falarem das tradições da tua família ou da tua terra?

Sim Não

2.4 Se respondeste não, gostavas que isso acontecesse?

Sim Não

Briteiros, 6 de Dezembro de 2010
OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO

O Professor
Severino Domingos Mendes Fernandes

ANEXO I



Agrupamento Vertical de Escolas de Briteiros Ano Lectivo 2010/2011

Respostas dadas ao questionário pelos alunos no dia 6 de Dezembro 2010 - Grelha síntese

	Cost umas fotografar?	Se respondeste sim, em que situações locais o fazes e que aparelho(os) utilizas?	O que fazes com essas fotografias?	Em casa, os teus pais usam fotografias, para te falarem das tradições da tua família ou da tua terra?	Se respondeste não, gostavas que isso acontecesse ?
A1	Sim	Escola, casa, quando me apetece, festas, telemóvel	Para ver, ver com os amigos, com os familiares, escolher algumas, armazenar	Não	Sim
A2	Sim	Escola, casa, amigos, festas, telemóvel	Para ver, ver com os amigos, com os familiares, escolher algumas, armazenar	Não	Sim
A3	Sim	Escola, casa, sozinha, férias, telemóvel	Guardar no computador	Não	Sim
A4	Sim	Escola, casa, férias, festas, telemóvel, câmara fotográfica digital	Para ver, ver com os amigos, com os familiares, escolher algumas, armazenar	Não	Sim
A5	Sim	Escola, casa, amigos, férias, festas, telemóvel	Guardar no computador	Sim	-----
A6	Sim	Escola, casa, amigos, férias, festas, telemóvel	Para ver, ver com os amigos, com os familiares, escolher algumas, armazenar	Não	Não
A7	Sim	Escola, casa, quando vejo algum tema interessante, festas, telemóvel	Para ver, ver com os amigos, com os familiares, escolher algumas, armazenar	Não	Sim
A8	Sim	Escola, casa, quando alguém me pede, festas, telemóvel	Para ver, ver com os amigos, com os familiares, escolher algumas, armazenar	Não	Sim
A9	Sim	Escola, casa, festas, telemóvel	Ver e apagar	Sim	-----
A10	Sim	Escola, casa, festas, telemóvel	Para ver, ver com os amigos, com os familiares, escolher algumas, armazenar	Não	Sim
A11	Sim	Escola, casa, festas, telemóvel	Para ver, ver com os amigos, com os familiares, escolher algumas, armazenar	Não	Sim
A12	Sim	Escola, casa, festas, telemóvel, câmara fotográfica digital	Ver e apagar	Sim	-----
A13	Sim	Escola, casa, férias, telemóvel	Ver e apagar	Sim	-----
A14	Sim	Escola, casa, férias, festas, telemóvel, câmara fotográfica digital	Ver e apagar	Não	Não
A15	Sim	Escola, casa, quando me apetece, festas, telemóvel, câmara fotográfica digital	Para ver, ver com os amigos, com os familiares, escolher algumas, armazenar	Não	Sim
A16	Sim	Escola, casa, amigos, festas, telemóvel	Ver e apagar	Não	Sim
A17	Sim	Escola, casa, sozinho, festas, telemóvel	Para ver, ver com os amigos, com os familiares, escolher algumas, armazenar	Não	Sim

ANEXO J



Agrupamento Vertical de Escolas de Briteiros
Ano Lectivo 2010/2011

Ficha de trabalho

Educação Visual e Tecnológica

Nome:

Data: ____/____/____

Quem sou eu?

(responde à pergunta anterior, reflectindo sobre a tua identidade)

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Bom trabalho

ANEXO K

Narrativas visuais e narrativas escritas.

Quem sou eu?

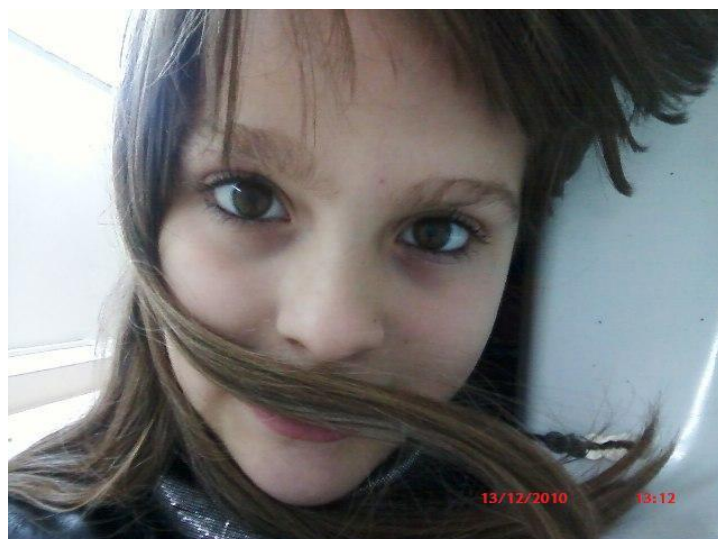


Eu, a A...C...sou um pouco alta. Sou muito chata. Tenho dificuldades em algumas matérias e por isso não sou boa aluna na escola. Tenho olhos castanhos. De idade tenho 12 anos e este ano vou fazer treze. Gosto de roupa justa ao corpo e de me maquilhar. Gosto de ter roupa nova e calçado também. Também gosto muito de desenhar coisas bonitas. Gosto de tirar fotografias com estilo. Eu gosto da escola e dos professores. Tenho vergonha de me por em frente a uma pessoa a quem me estou a apresentar. Foi difícil dizer quem sou, mas foi muito divertido (A1).



Sou o B..., ando na escola, no quinto ano, tenho dez anos, sexo masculino. Eu posso ser muitas coisas: aluno, filho, ajudante...

Na escola tento sempre ser melhor do que sou. Em casa tenho que dar alegria aos meus pais. Ajudo a minha mãe a por a mesa, a lavar a loiça e ajudo o meu pai a tratar da casa, rego o jardim, a colocar a iluminação do Natal, na sapataria, na horta, a cuidar das galinhas, a cortar a relva do jardim. Eu sou alto, generoso. Gosto de fazer tudo à pressa. Às vezes tenho vergonha, mas tento ser um bom filho (A4).



Eu considero que esta pergunta é muito difícil. eu posso ser muitas coisas diferentes: aluna, filha, neta, sobrinha, sou afilhada, sou irmã, sou prima. Eu chamo-me B...sou do sexo feminino, tenho 10 anos. Eu tenho olhos castanhos, cabelo loiro. Sou bonita, teimosa, falo muito, sou sensível, como muito devagar. Na escola falo muito e estou desatenta, sou uma aluna média. Gosto de peixe, polvo, lulas e muito de gelatina. Gosto muito de me maquilhar e de tirar fotografias. Aprendi muito sobre mim com este trabalho (A3).

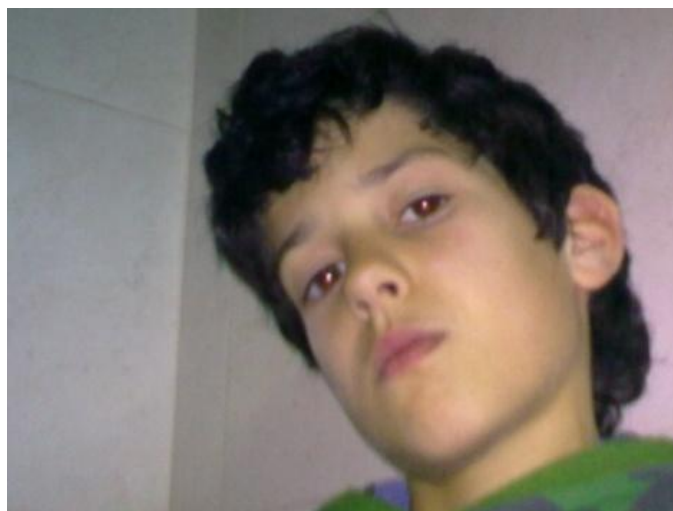


Eu sou alto e também sou esperto, não sou muito responsável, tenho olhos castanhos, cabelo castanho. Por vezes sou aluno, filho e cristão. Ao lado dos meus irmãos, sou irmão, peso 46 kg. Sou activo, pratico muito desporto e gosto muito de aprender. Mas também sei que sou pouco trabalhador. Se pudesse vivia à beira do mar. Adoro o mar, gosto de viajar e de acampar. A minha maior alegria é o ar livre. Sou ecologista, gosto muito dos animais. Sou escuteiro (A17).



Chamo-me H...sou rapaz, do sexo masculino, tenho 10 anos, sou português, nasci em 2000, dia 8 de Dezembro, em Guimarães. Sou alto, de olhos castanhos, cabelo castanho, sou branco e moreno. A minha mãe chama-se Rosa e o meu pai chamava-se Vítor. Os meus avós são a avó Alice e o avô Manuel. Os meus Pedrinhos chamam-se Adão e Maria e também são os meus avós paternos.

A minha mãe não podia ser melhor para mim. Eu gosto muito dela. Eu sou um aluno mais ou menos, comporto-me bem nas aulas, tiro notas mais ou menos e a minha postura na sala de aula é boa. Por vezes não faço os trabalhos de casa, mas ainda não tenho nenhum recado. Quando tenho falta de t.p.c. a minha mãe fica muito triste. E eu também não gosto, isso é sinal que sou um aluno pouco exemplar, que posso baixar as notas. Eu gosto de andar nesta escola, sou filho e aluno (A11).



Sou de Santa Leocádia, sou o F..., sou aluno, estudo na escola EB 2,3 de Briteiros, vivo com os meus pais e o meu irmão, sou feliz, porque estou com eles em paz e sossego. Mas às vezes discuto com o meu irmão por causa das pizzas. Sou companhia e amigo dos meus pais e dos meus avós. Sou do sexo masculino e do que mais gosto é do meu pai, da minha mãe e do meu irmão. Falo com os meus avós paternos para os entreter. Sou amigo dos meus colegas e gostava de ser famoso, queria ser futebolista. Este exercício foi um pouco difícil (A10).



Sou o R..., tenho 10 anos e o meu sexo é masculino. Sou bem comportado, não olho para o que os meus amigos estão a fazer na sala de aula. Eu posso ser muitas coisas, posso ser filho dos meus pais, posso ser neto dos meus avós, posso ser sobrinho dos meus tios, posso ser primo dos meus primos, posso ser bisneto da minha bisavó e posso ser tetra-neto da minha tetra-avó.

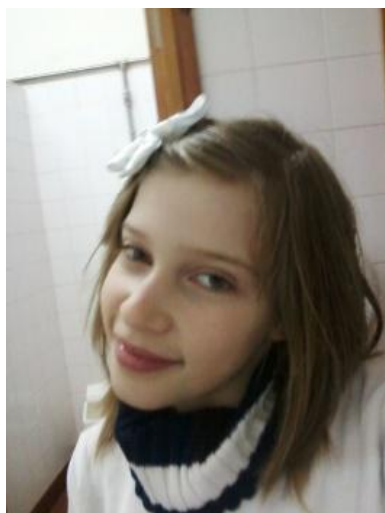
Eu peso 29 kg, meço 1,29m, tenho olhos castanhos e tenho cabelo castanho. Gosto de ser brincalhão e por vezes sou malandro, mas também sou trabalhador e engraçado nos recreios. Quando me nervo gaguejo, a minha mãe diz que sou inocente. Queria ser futebolista e ciclista, mas sou baixo, decerto sou ser atleta. Sou estudioso e quando tiro boas notas sou alegre e divertido. Foi difícil responder a esta pergunta, porque não gosto de mostrar as minhas fotografias a ninguém (A16).



Eu sou pequena e muito resmungona. A minha mãe diz que sou preguiçosa e isso é verdade eu não gosto de estudar. Na escola sou filha e quando estou na escola sou aluna e isso também acontece na catequese (A15).



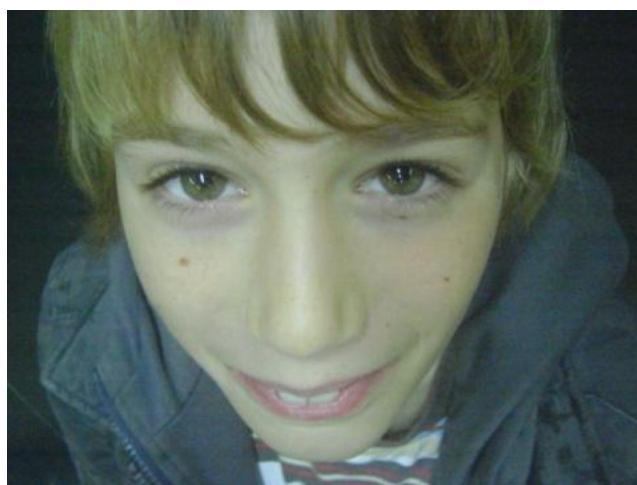
Sou o M...tenho 10 anos e sou do 5º B. Eu considero esta pergunta um bocado difícil. Eu acho que sou às vezes um bocado mal-educado, porque me comporto mal. Eu sou filho em casa e quem sabe mais tarde serei marido e pai. Eu tenho olhos verdes, o cabelo loiro e sou do sexo masculino. Tenho de altura 1, 57m e peso 53 kg. Eu não sou bom aluno, às vezes sou fraco, porque sou pouco estudioso. Acho que devia estar mais atento nas aulas e devo estudar mais. Eu sou alegre e gosto de jogar à bola. Costumo se inventor, também sou desenhador, quando estou a desenhar. Todos me consideram simpático (A14).



Ao pensar um pouco em mim, começo por dizer que, eu sou a C... e tenho 10 anos, sou loira de olhos azuis, sou branquinha e sou rapariga, por isso do sexo feminino. Sempre gostei de aprender e de ser organizada e responsável, e também nunca mais me esquecerei da minha primeira escola, lá aprendi muito. Sou uma menina que sempre ajudei a minha família e outras pessoas que mais precisam. Sou bem comportada e a disciplina que gosto mais é desporto. Peso 30 kg. Tenho uma família de que gosto muito, principalmente os meus pais e a minha irmã. Também sou muito vaidosa, o que gosto mais são dos lacinhos no cabelo (A6).



Eu sou alta, todos me consideram assim, sou alegre, sou portuguesa, sou de Briteiros, sou rapariga, sou filha, sou aluna, sou sobrinha, sou escuteira, sou divertida, sou envergonhada, sou nervosa, sou amiga, tenho os cabelos compridos, sou vaidosa (A13).



Eu sou o D... da S... V..., sou o mais novo da minha família, sou amigo da minha família. Eu sou um rapaz com 10 anos e faço 11 no dia 20 de Maio. Eu sou jogador de futebol e a minha família apoia-me nisso. Gosto de ouvir música. Também sou aluno. Tenho os olhos verdes, peso 33kg e os meus cabelos são ruivos, sou irrequieto eu sou o D...(A7)..



Eu sou o A...tenho 12 nos e peso 70kg. Sou muito activo e do que eu gosto mais é de trabalhar com os computadores. Os computadores são muito importantes e conseguimos realizar muitas tarefas com eles. Sou pouco aplicado, sou filho e às vezes sou muito agitado. Tomo medicamentos para acalmar. Eu sou muito impaciente (A2).



Sou o F..., tenho 10 anos, sou irmão do meu irmão e também sou futebolista. Acham-me engraçado e também sou estudioso, senão tenho que sair do futebol. Sou aplicado e também bem comportado. Quando as coisas não me correm bem fico impaciente. Sou aluno na escola e também sou o delegado de turma. Dedico-me a tudo e por isso, acho que sou interessante (A9).



Agrupamento Vertical de Escolas de Briteiros
Ano Lectivo 2010/2011

Quem somos nós? – Tradições da minha família ou da minha terra.

Guião para leitura da fotografia

Durante a tua investigação, tenta responder às questões seguintes sobre cada fotografia. É apenas um guião, que pode ser alterado (retirando ou acrescentando questões), caso consideres pertinente.

O objectivo é conseguir de cada fotografia o máximo de informação possível.

Data?

Local?

Qual a ocasião retratada?

Quem é o fotógrafo?

Quem são as pessoas fotografadas?

Qual o parentesco entre os fotografados?

O que está fotografado?

Quais os objectos?

Qual o cenário retratado?

O que faziam as pessoas naquele local e naquele momento?

Porque foi realizada a fotografia?

Quem te forneceu as informações?

Porque consideras essa fotografia importante?

_____?

_____?

_____?

_____?

Bom trabalho

Até ao dia 3 de Janeiro...

O professor

Severino Domingos Mendes Fernandes

ANEXO M



Agrupamento Vertical de Escolas de Briteiros Ano Lectivo 2010/2011

Questionário final aos alunos

1. APRESENTAÇÃO

1.1.Nome

2. INTERESSE PELAS AULAS (coloca apenas uma cruz)

	Sim	Mais ou Menos	Não
2.1 Gostaste do tema?			
2.2 Cumpriste todas as tarefas propostas?			
2.3 Realizaste alguma pesquisa?			
2.4 Cumpriste as regras de comportamento?			
2.5 Participaste em todas as tarefas com interesse?			
2.6 Estás satisfeito com o projecto?			
2.7 Estás interessado em continuar com o projecto?			

3. CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS COM O PROJECTO

3.1 O que aprendeste com este projecto?

3.2 Qual a actividade que te agradou mais? Porquê?

Briteiros, 3 de Janeiro de 2011

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO

O Professor

Severino Domingos Mendes Fernandes

ANEXO N



Agrupamento Vertical de Escolas de Briteiros Ano Lectivo 2010/2011

Grelha síntese das respostas ao questionário, efectuado aos alunos, no dia 3 de Janeiro de 2011

	Sim	Mais ou Menos	Não
2.1 Gostaste do tema?	A1,A2,A3,A4,A5,A6,A7,A8,A9,A10,A11,A12,A13,A14,A15,A16,A17	-----	-----
2.2 Cumpriste todas as tarefas propostas?	A1,A2,A3,A4,A5,A6,A7,A8,A9,A10,A11,A12,A13,A14,A15,A16,A17	-----	-----
2.3 Realizaste alguma pesquisa?	A1,A2,A3,A4,A5,A6,A7,A8,A9,A10,A11,A12,A13,A14,A15,A16,A17	-----	-----
2.4 Cumpriste as regras de comportamento?	A1,A2,A3,A4,A5,A6,A7,A8,A9,A10,A11,A12,A13,A14,A15,A16,A17	-----	-----
2.5 Participaste em todas as tarefas com interesse?	A1,A2,A3,A4,A5,A6,A7,A8,A9,A10,A11,A12,A13,A14,A15,A16,A17	-----	-----
2.6 Estás satisfeito com o projecto?	A1,A2,A3,A4,A5,A6,A7,A8,A9,A10,A11,A12,A13,A14,A15,A16,A17	-----	-----
2.7 Estás interessado em continuar com o projecto?	A1,A2,A3,A4,A5,A6,A7,A8,A9,A10,A11,A12,A13,A14,A15,A16,A17	-----	-----

A 1	O que aprendeste com este projecto?	Aprendi muitas coisas entre elas, o que é a identidade, a mexer com a máquina fotográfica, a história da fotografia, a necessidade de respeitar outras culturas, algumas tradições do Natal, na minha terra.
	Qual a actividade que te agradou mais? Porquê?	O que gostei mais de fazer foi de fotografar com o telemóvel, porque pensei que a fotografia não servisse para pensar sobre mim. Depois de fotografar ao escolher a fotografia ia sempre pensando, mas é muito difícil responder à pergunta - Quem sou eu? Depois gostei de apresentar a fotografia e falar sobre mim aos colegas.
A 2	O que aprendeste com este projecto?	Com este projecto aprendi que as fotografias servem para muitas coisas, mas para se aprender tem que se perceber de máquinas fotográficas ou de telemóveis. Aprendi também que todos temos muitas coisas em comum, apesar de todas as diferenças.
	Qual a actividade que te agradou mais? Porquê?	O que gostei mais foi de apresentar o trabalho à turma. No início estava envergonhado, mas depois de ver os outros a falarem já estava impaciente.
A 3	O que aprendeste com este projecto?	Eu aprendi a pensar em mim, mas sobretudo a aprendi algumas tradições da minha família. Aprendi a história da fotografia e a fotografar com mais cuidado. Aprendi também que devemos respeitar a outras pessoas, mas eu isso já sabia. Aprendi muitas coisas sobre os meus amigos e eles sobre mim. Aprendi quem foi o primeiro fotógrafo. Aprendi que os telemóveis também servem para realizar trabalhos artísticos.
	Qual a actividade que te agradou mais? Porquê?	O que me agradou mais foi de fotografar com o telemóvel, já estava habituada, mas desta vez foi com uma razão muito boa – pensar em mim. Nunca tinha tirado assim fotografias que servissem para pensar sobre nós. E gostei também de ver todas as fotografias dos meus colegas. Foi muito engraçado falarmos sobre nós e todos ouvirem a falar.
A 4	O que aprendeste com este projecto?	Com este projecto eu aprendi que através das fotografias podemos saber muitas características sobre nós e sobre os outros. Aprendi também que as fotografias não eram como são agora, porque antigamente eram necessárias umas máquinas muito grandes. Aprendi que todos temos uma identidade, que muda conforme o lugar e o tempo.
	Qual a actividade que te agradou mais? Porquê?	O que me agradou mais foi de pesquisar no Natal sobre a minha família. A minha avó contou-me coisas que eu não sabia.

Agrupamento Vertical de Escolas de Briteiros
Ano Lectivo 2010/2011



Grelha síntese das respostas ao questionário, efectuado aos alunos, no dia 3 de Janeiro de 2011

A 5	O que aprendeste com este projecto?	Durante este projecto, na disciplina de EVT aprendi a história da fotografia, os cuidados a ter quando tiramos fotografias. Fiquei a compreender porque às vezes as fotografias não saem bem. Também aprendi muitas características dos meus colegas e da minha terra.
	Qual a actividade que te agradou mais? Porquê?	O que me agradou mais foi de procurar as tradições da minha família, porque tive oportunidade de procurar fotografias e saber coisas interessantes sobre a minha família e também sobre mim.
A 6	O que aprendeste com este projecto?	Primeiro vimos fotografias de um artista português, depois aprendi muitas características das máquinas fotográficas e das fotografias. No projecto aprendi que a nossa identidade pode mudar e que eu achei muito difícil esse exercício. Também fiquei a saber que podemos usar o telemóvel para realizar trabalhos bonitos de EVT e com esses trabalhos aprender sobre nós e sobre os outros.
	Qual a actividade que te agradou mais? Porquê?	Gostei de tudo, mas o que mais me agradou foi de tirar fotografias e de pensar em mim. Mesmo com a ajuda da fotografia, esse exercício foi muito difícil, porque às vezes as minhas características mudavam e eu não sabia muito bem como responder à pergunta.
A 7	O que aprendeste com este projecto?	Aprendi com este projecto que todos temos uma identidade, que devemos aproveitar o que ao mais velhos nos podem ensinar e que devemos respeitar sempre aqueles que são diferentes de nós, porque também temos muito em comum.
	Qual a actividade que te agradou mais? Porquê?	O que mais me agradou foi de puder falar sobre mim, mas no início não estava a gostar muito, porque é difícil falar de mim à frente da turma e do professor. Mas também gostei de ouvir o que os meus colegas tinham para dizer e ver as fotografias deles.
A 8	O que aprendeste com este projecto?	Durante o projecto aprendi que as fotografias já existem desde o século XIX e que mudaram muito até se conseguirem tirar fotografias com o telemóvel. Aprendi que através das fotografias podemos reflectir sobre nós e sobre os outros, como na actividade de Natal.
	Qual a actividade que te agradou mais? Porquê?	O que mais me agradou foi poder fotografar com o telemóvel e usar essas fotografias para pensar em mim. Porque os telemóveis são proibidos nas aulas, mas afinal também servem para realizarmos trabalhos de fotografia.
A 9	O que aprendeste com este projecto?	Com o projecto aprendi muitas matérias diferentes, desde o início da fotografia até o que podemos aprender a pensar quem somos e como são os nossos amigos e isso diz respeito à nossa identidade, como por exemplo na nossa terra temos muito em comum.
	Qual a actividade que te agradou mais? Porquê?	O que me agradou mais foi puder usar o telemóvel e com ele realizar um trabalho para pensar quem sou.
A 10	O que aprendeste com este projecto?	Durante este projecto aprendi que a nossa identidade é um aspecto da nossa vida que se vai alterando conforme o tempo e por isso devemos reflectir sobre nós. Para reflectir podemos usar as fotografias e assim pensar melhor em quem somos. As fotografias de agora são muito diferentes de antigamente e os telemóveis também servem para realizar fotografias, que podem ser usadas em trabalhos de uma disciplina.
	Qual a actividade que te agradou mais? Porquê?	O que me agradou mais foi de fotografar e falar de mim e da minha família à frente de todos os colegas da turma, porque assim ficaram a conhecer-me melhor.

Agrupamento Vertical de Escolas de Briteiros
Ano Lectivo 2010/2011



Grelha síntese das respostas ao questionário, efectuado aos alunos, no dia 3 de Janeiro de 2011

A 1 1	O que aprendeste com este projecto?	Aprendi: a história da fotografia, o que podemos fazer com as máquinas fotográficas e com os telemóveis, aprendi que posso usar essas fotografias para me ajudarem a pensar em mim e assim descobrir quem sou; aprendi algumas tradições que não conhecia e isso foi bom.
	Qual a actividade que te agradou mais? Porquê?	A actividade que me agradou mais foi de fotografar e pensar em mim e depois falar à turma, porque costuma falar só aos meus amigos e agora falei com todos e todos ficaram a saber quem eu sou.
A 1 2	O que aprendeste com este projecto?	Com o projecto aprendi, que com as fotografias podemos reflectir sobre quem somos e aprender os costumes da nossa terra e da nossa família.
	Qual a actividade que te agradou mais? Porquê?	O que mais me agradou foi de descobrir que na minha família e nas famílias dos meus colegas há muitas coisas em comum, porque assim apesar das diferenças também temos muito em comum. E vimos isso nas fotografias que trouxemos de casa.
A 1 3	O que aprendeste com este projecto?	Com este projecto aprendi que as fotografias servem para realizar muitas tarefas que eu não sabia. A fotografia pode ser usada para descobrirmos quem somos e para descobrir quem são os outros, porque todos tiveram oportunidade de falar sobre si. Mas para se tirarem boas fotografias é preciso saber algumas técnicas, devido à luz e precisamos também de acertar a qualidade da imagem. As fotografias foram mudando muito durante a sua história.
	Qual a actividade que te agradou mais? Porquê?	A actividade que me agradou mais foi de me fotografar a mim próprio e depois falar de mim na aula e ouvir os meus colegas.
A 1 4	O que aprendeste com este projecto?	Ao longo do projecto aprendi algumas datas da história da fotografia e que foi Niépce o primeiro a fotografar com uma máquina. Agora as fotografias são diferentes e não é preciso papel porque podemos ver no computador ou no telemóvel. Fiquei também a saber que a nossa identidade é muito variada e pode ser alterada com o passar do tempo. Por isso é muito importante pensar em nós e assim podemos melhorar a nossa relação com os outros, porque devemos respeitar todos os povos e também os nossos colegas e os nossos vizinhos.
	Qual a actividade que te agradou mais? Porquê?	O que me agradou mais foi realizar fotografias e depois falar dessas fotografias.
A 1 5	O que aprendeste com este projecto?	Com o projecto aprendi que as fotografias podem ser usadas para algumas actividades e pesquisas que não estamos habituados. Por exemplo dá para pensarmos na nossa pessoa, na nossa identidade, mas também conhecer tradições da família, através de conversas com as pessoas mais velhas.
	Qual a actividade que te agradou mais? Porquê?	O que gostei mais foi de procurar fotografias em casa para os meus pais me contarem coisas sobre eles e sobre a minha família e sobre a minha terra. Como o meu pai estava de férias, porque veio da França, tive muito tempo para realizar a pesquisa e ele ajudou-me e contou-me como ele fazia quando era criança.
A 1 6	O que aprendeste com este projecto?	Aprendi muitas funções das fotografias e como utilizar as máquinas fotográficas e o telemóvel para tirar boas fotografias. Aprendi que em EVT podemos realizar actividades com os telemóveis e com esses trabalhos podemos descobrir muitas características sobre a nossa identidade e sobre a identidade dos nossos colegas. Foi muito bom porque assim podemos realizar trabalhos diferentes e não apenas desenhar ou pintar, porque dessas actividades não gosto muito.
	Qual a actividade que te agradou mais? Porquê?	O que me agradou mais e gostei muito de fazer foi de fotografar e pensar sobre mim para poder falar.
A 1 7	O que aprendeste com este projecto?	Durante este período em que realizamos o projecto, aprendi a falar sobre mim e a usar uma fotografia para realizar essa composição. Foi difícil, mas como todos os colegas estavam a fazer também fiz, porque senão não apresentava e era o único. Mas o que aprendi que não sabia foi a história da fotografia, achei muito interessante poder fotografar e ao mesmo tempo estar a realizar um trabalho. Não sabia que nas aulas de EVT podia usar o telemóvel, mas a partir dessa aula guardo as fotografias e tento tirar melhor.
	Qual a actividade que te agradou mais? Porquê?	O que me agradou mais foi de poder usar o telemóvel e ao mesmo tempo estar a trabalhar para uma disciplina.

ANEXO O

Agrupamento Vertical de Escolas de Briteiros
Ano Lectivo 2010/2011



O uso da fotografia em contexto familiar

1. APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES

1.1.Nome

1.2. Idade ____

1.3. Encarregado de educação do aluno:

2. PERGUNTAS

2.1.Costuma fotografar em contexto familiar?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu sim, em que circunstâncias o faz?

2.2. Costuma legendar as fotografias - local, data, porquê, fotógrafo, pessoas fotografadas...?

2.3. Que uso dá a essas fotografias?

2.4. Costuma recorrer a essas fotografias, ou a outras fotografias, para falar com o seu educando?

2.5. Considera boa ideia participar nas actividades da escola? Porquê?
Comente este projecto

Briteiros, 15 de Novembro de 2010
OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO

O Professor
Severino Domingos Mendes Fernandes

ANEXO P

Agrupamento Vertical de Escolas de Briteiros Ano Lectivo 2010/2011



Grelha síntese das respostas ao questionário, efectuado aos encarregados de educação, no dia 15 de Novembro de 2010

	EE1	EE2	EE3	EE4	EE5	EE6	EE7	EE8	EE9	EE10	EE11	EE12	EE13	EE14	EE15	EE16	EE17
Idade	42	47	33	38	42	36	32	43	37	36	42	31	42	39	29	51	49
Costuma fotografar em contexto familiar?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Se respondeu sim, em que circunstâncias o faz?	Aniversários Festas de família, férias, nascimento dos filhos.	Festas, momentos considerados especiais.	Festas de família, casamentos, comunhões, baptizados, festas religiosas, Natal, Páscoa.	Nas férias e nos aniversários.	Para lembrar um local, nas férias.	Nas festas, em casa, nos aniversários, ou quando me lembro.	Festas, anos, casamentos, baptizados, comunhões, festas da paróquia, festas da escola.	Aniversários, quando me lembro aos filhos ou há família, nas férias.	Sobretudo festas, mas também em algum momento que considere interessante.	Festas, anos, praia.	Nas saídas em família, nas festas, no Natal, na Páscoa, quando considerar importante.	Nos aniversários e às vezes nas férias. Quando é necessário.	Quando há festas como aniversários, comunhões, baptizados, casamento ou então nas férias.	Quando vamos a algum lugar, ou nos anos.	Muitas vezes, nas férias, nas festas de família, paroquiais ou da escola. Natal, Páscoa....	Festas, casamentos, baptizados, comunhões, festas da paróquia, festas da escola, aniversários,	Momentos importantes, nascimento, festas e quando considerar que faz falta para mais tarde recordar
Costuma legendar essas fotografias – local, data, porquê, fotógrafo, pessoas fotografadas...	Não	Às vezes colocava a data, mas isso era antigamente, agora com as digitais, posso armazenar com a data.	Não	Raramente faço isso, mas com as máquinas novas a data pode estar na fotografia.	Fiz isso quando nasceu o meu filho, mas depois, acho que nunca mais fiz.	A data costumo colocar, mas mais nada, porque as pessoas eu conheço-as	Só uma ou outra, mas raramente, embora as dos casamentos quase sempre trazem a data.	Não	Não	Não	A data, mas agora é fácil pois basta colocar essa função na máquina ou no telemóvel.	Às vezes, mas coloco mais é a data, porque é mais fácil.	Raramente, só em alguma que considere muito especial.	Às vezes. Mas só a data e o local.	Não	Não	É muito interessante, mas não costumo fazer isso. Embora a data seja agora, muito fácil.
Que uso dá às fotografias?	Guardo-as, as mais bonitas coloco-as num suporte	Armazeno-as no computador.	Vão para o computador ou para a pen.	Antigamente tinha álbuns, mas agora ficam para lá, às vezes perco-as, o que é uma chatice.	Com as fotografias digitais, deixei de revelar em papel, e isso veio fazer com que a fotografia perdesse o encanto. Normalmente vão para pastas no computador	Ficam para lá na máquina, mas não é muito bom, porque raramente as vejo, quem as tira são os meus filhos.	Costumo guardá-las e no final do ano vejo as mais marcantes, costumo passar pra papel as que a família considere mais importantes.	Normalmente ficam na máquina ou passo para uma pen, ou para um cd, ou para o computador.	Não as costumo usar para mais nada, depois de tirar ficam guardadas.	Uso-as para recordar, as do computador são mais fáceis de ver, mas não gosto tanto.	Por vezes os filhos andam atrás das fotografias para colocarem na internet, mas eu não sei fazer isso. Quem as usa são mais eles.	Não as uso para nada em especial.	As mais bonitas uso-as no facebook. Ou para trocar. Os meus filhos também.	Não costumo dar destino nenhum em especial, mas gosto de as voltar a ver passado algum tempo.	Não lhe dou uso nenhum, a não ser vê-las e recordar alguns momentos, gosto de reavivar a memória.	Tenho algumas para embelezar a casa. As que considero mais importantes. Ou dos meus filhos nos quartos, para eles recordarem, quando eram pequenos.	Não dou nenhum uso em especial, embora considere que é muito bom ver fotografias antigas.

Agrupamento Vertical de Escolas de Briteiros
Ano Lectivo 2010/2011



Grelha síntese das respostas ao questionário, efectuado aos encarregados de educação, no dia 15 de Novembro de 2011

	EE1	EE2	EE3	EE4	EE5	EE6	EE7	EE8	EE9	EE10	EE11	EE12	EE13	EE14	EE15	EE16	EE17
Costum a recorrer a essas fotografias, ou a outras fotografias para falar com o seu educando?	Não	Não	Às vezes quando estamos a ver e eles fazem perguntas, costumamos falar.	Não	É muito raro falar sobre as fotografias, se eles vêem não me perguntam nada sobre elas.	Não costume usar as fotografias para falar com os meus filhos, eles sabem disso melhor do que eu.	Só em ocasiões que se proporcione, porque estamos a vê-las, ou a decidir as mais importantes.	Normalmente não, mas em certos momentos falamos de fotografias dos casamentos ou baptizados.	Não	Falar de propósito acerca da fotografia, não costume fazer, mas às vezes quando calha falamos a partir de algumas fotografias	Algumas mais antigas, por vezes mostro-as e conversamos, sobre elas, o que está representado, para que os meus filhos saibam como era antigamente.	Não costume fazer isso.	Costumo ver muitas fotografias com os meus filhos, falamos sobre elas, escolhemos as mais bonitas, discutimos o lugar ou com quem estamos	Não	Não, mas sei que às vezes poderia falar com os meus filhos sobre coisas do passado.	Não	Às vezes, os bons momentos que as fotografias trazem devem ser conversados.
Considera boa ideia participar nas actividades da escola? Porquê? Comente este projecto.	Sim, tudo que diz respeito ao meu educando é muito importante. Interessante, Diferente, Novo.	Sim, vir à escola é muito bom, até faz relembrar outras ocasiões. Tudo que for bom para os alunos deve ser feito.	Sim, é importante acompanhar a vida dos nossos filhos. Sinto que os alunos estão muito interessados, já perguntam sobre o início.	Apesar de ter pouco tempo é bom participar, e tudo que for bom para os alunos é muito importante.	Sim, cada vez mais temos que acompanhar a vida dos filhos, mostrar que estamos presentes. Divertido, Curioso.	Sim, na escola está o futuro e os pais querem tudo de bom para os filhos. Em tudo que puder ajudar, acho muito bom.	Sim, afinal é na escola que estão os filhos, que se aprende e se formam as pessoas. Considero interessante e bom.	É muito importante participar. O projecto, sendo para o bem dos alunos, acho muito bem.	Considero que devemos participar sempre que somos solicitados, é interessante, também aprendemos coisas novas.	Sim, é preciso que os alunos se sintam apoiados. Participar é muito importante, ainda mais numa coisa nova.	Costumo participar em todas as actividades da escola, mas como esta nunca tinha participado. Acho muito interessante e positivo.	Sim, mas por vezes é difícil. Há pouco tempo disponível, mas sempre que posso estou presente. Muito bom	Vejo a participação como um factor positivo. Num projecto destes, a novidade e o uso de novas tecnologias é bom.	Sim, acho bem. Parece-me bom e que os alunos gostam.	Acho boa ideia participar nas actividades da escola, porque somos pais. Nunca participei num projecto assim.	Sim, até considero que a escola deveria estar mais aberta a estas actividades. Com muito interesse para todos.	Sim, considero que vir à escola é também um dever dos pais. Sobretudo acho muito interessante